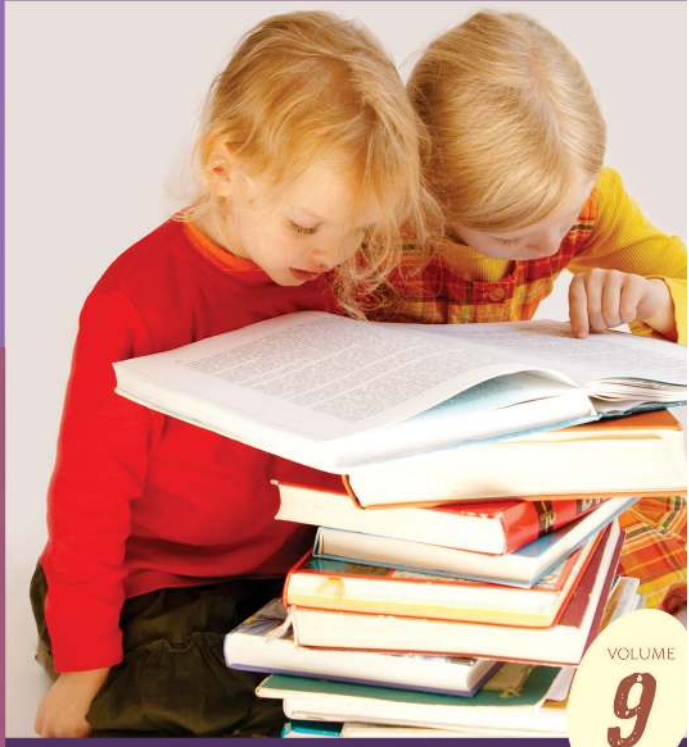
LEITURAS EM EDUCAÇÃO

CREMILDA BARRETO COUTO
RODRIGO DA COSTA ARAUJO
TÂNIA CRISTINA DA C. GREGÓRIO
[Organizadores]

Série Leituras em educação
Volume 9



VOLUME 9

LEITURAS EM EDUCAÇÃO

CREMILDA BARRETO COUTO
RODRIGO DA COSTA ARAUJO
TÂNIA CRISTINA DA C. GREGÓRIO
[Organizadores]

Copyright by © 2022
Rodrigo da Costa Araujo *et al.*

Projeto editorial: Wilbett Oliveira

Editoração eletrônica: Editora Cajuína

Revisão: Dos autores

Conselho editorial:
Dra. Andrea Paula de Souza Waldhelm
Dra. Cremilda Barreto Couto
Dra. Querte Teresinha Conzi Mehlecke
Dra. Tânia Cristina da Conceição Gregório

Imagem de capa:
Crianças lendo [Can Stock Photo]

Dados Internacionais da Catalogação na Publicação [CIP]

A663l Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*-
Leituras em educação. Rodrigo da Costa Araujo; Cremilda Barreto Couto; Tania Cristina da Conceição Gregório (Organizadores) 1ª. ed. São Paulo: Opção livros, 2022. 308 p. Volume 9.

ISBN 978-85-93447-37-2

DOI: https://doi.org/10.26893/desleituras.v8i8.86

1. Educação. 2. Leitura. 3. Práticas pedagógicas. 4. Gestão educacional. 5. Ensino. 6. Políticas públicas educacionais
I. Título 2. Araujo, Rodrigo da Costa *et al.*.

CDD 370

Todos os direitos reservados.

editora
www.opcaoeditora.com.br
contato@opcaoeditora.com.br
(11) 97360-1609

Todos os texto publicados neste livro estão em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença Creative Commons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições, desde que o trabalho original seja corretamente citado.

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa."

[*Paulo Freire*]



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....9

CAPÍTULO UM
OS "DESPROPÓSITOS" DA INFÂNCIA NA POESIA
DE MANOEL DE BARROS.....15
Rodrigo da Costa Araujo

CAPÍTULO DOIS
ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO:ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS
PRAGMÁTICOS DA LEITURA.....39
Jussara Marques Barreto

CAPÍTULO TRÊS
A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA PARA A AQUISIÇÃO
DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMA DE 9° ANO
DO ENSINO FUNDAMENTAL.....69
Sebastião José Leones de Oliveira — Alexandre António Timbane

CAPÍTULO QUATRO
LITERATURA E LEITURA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO:
CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS.....95
Josele da Rocha Monteiro — Rafael Durant Pacheco

CAPÍTULO CINCO
A EXOTOPIA E A AUTOETNOGRAFIA COMO RECURSOS
PARA O DESENVOLVER A REESCRITA NA SALA DE AULA.....119
Silviene Florentino — Victoria Wilson

CAPÍTULO SEIS
QUAL FOI A ÚLTIMA COISA QUE FIZEMOS PELA PRIMEIRA VEZ.....135
Maria Cristina Marques

CAPÍTULO SETE
O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR FRENTE À JUVENTUDE:
REVISÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DOS ANOS 2000.....163
Alice Pereira Xavier Lage

CAPÍTULO OITO
PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS
E DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR.....181
Siomara Moreira Vieira Borba — Tânia Cristina da Conceição Gregório
Alexandre Augusto e Souza

CAPÍTULO NOVE
PROPOSTA DE PERÍODO EXTRACLASSE: A FORMAÇÃO PERMANENTE
NO CENTRO DE FORMAÇÃO CAROLINA GARCIA EM MACAÉ/RJ.....207
Alice de Souza Pereira — Juliana Godói de M. Perez Alvarenga
Mariana GodoY de Miranda Queiroz

CAPÍTULO DEZ
ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS:PROBLEMATIZAÇÃO DE POLÍTICA
DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROPOSIÇÃO DE POSSIBILIDADES.....231
Cremilda Barreto Couto

CAPÍTULO ONZE
TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA:
DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI.....251
Marlene Aparecida Morceli Murakami

CAPÍTULO DOZE
A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: TEXTO E CONTEXTO À LUZ
DO PENSAMENTO TEÓRICO DE DERMEVAL SAVIANI.....265
Mônica Alves Sally

CAPÍTULO TREZE
AUTOINSEMINAÇÃO E INFORMAÇÃO:
A EDUCAÇÃO TRANSFORMA VIDAS.....283
Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral — Luiz Felipe Barbosa de Souza
Rebecca Linda dos Santos Souza

SOBRE OS COAUTORES.....299



APRESENTAÇÃO: SABERES DA EDUCAÇÃO E DA LEITURA

Leituras em Educação - volume 9 - coletânea composta por treze artigos, reúne textos de professores pesquisadores que, entre saberes e leituras, analisam a educação por meio de um instrumental teórico para verificar a maneira como ocorre o entrelace educação com outros saberes e áreas. A pluralidade que pode ser depreendida da configuração desta obra, e que se expande no sumário e nos artigos que a compõem, remete para a diversidade e profusão da leitura e da educação. Os capítulos se orientam por um conjunto diversificado de perspectivas e questões, mas todos eles, de alguma maneira, pensam a leitura, a prática pedagógica e os educadores ou gestores envolvidos nesse processo.

Em seu ensaio *Os "despropósitos" da infância na poesia de Manoel de Barros*, o professor Rodrigo da Costa Araujo (SEMED/ Macaé, RJ) analisa as metáforas da infância na poesia de Manoel de Barros (1916-2014) e aborda as relações da obra com a ilustração, com o caráter autorreflexivo da poesia, da estética do fragmentário e das encenações do sujeito lírico. O recorte prioriza como *corpus* os livros *Exercícios de ser criança* (1999), *Memórias inventadas* (2008) e *Menino do mato* (2010), além de outros textos do conjunto da obra do poeta pantaneiro. Educação, infância, memória e poesia se misturam, portanto, nessa leitura instigante da literatura infantojuvenil.

A professora e Mestranda em Educação Jussara Marques Barreto, em seu artigo intitulado *Alfabetização e letramento: estudo sobre os aspectos pragmáticos da leitura,* avalia a leitura e a escrita e a importância significativa delas na vida do indivíduo na contemporaneidade. O viés de leitura explicita o conceito de alfabetização, ressaltando a formação do leitor e as funções da leitura, bem como as contribuições para as práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita na aprendizagem.

Aproximando-se desse raciocínio, porém priorizando o letramento literário, em *A literatura de cordel como ferramenta para a aquisição do letramento literário em turmas de 9º ano do ensino fundamental*, o professor Dr. Alexandre António Timbane (UNESP) e o

Especialista em Gestão Escolar Sebastião José Leones de Oliveira (Faculdade Kurius) analisam a leitura da Literatura de Cordel como uma fonte alternativa de trabalho com a prática literária. A leitura-recorte propõe uma intervenção pedagógica em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da utilização da Literatura de Cordel, fundamentada pela metodologia da Sequência Básica sugerida por Cosson.

Em *Literatura e Leitura escolar no ensino médio: constatações e perspectivas*, os professores Josele da Rocha Monteiro (Doutorando em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales) e Rafael Durant Pacheco (Mestre em Ciências da Educação, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales) avaliam as estratégias didáticas que os professores utilizam na prática pedagógica com a leitura e com a literatura. Para esses autores, a leitura não recai apenas sobre o papel da escola, mas, também, sobre a família no processo de fomentação da leitura literária. Por isso, reforçam que é função do educador o desenvolvimento de forma criativa, responsável e planejada do ensino de literatura em qualquer etapa da educação básica.

Em *A exotopia e a autoetnografia como recursos para desenvolver a reescrita na sala de aula*, texto das professoras Silviene Floretino (Mestre em Letras pelo ProfLetras, da FFP/UERJ) e de Victoria Wilson (Doutora em Letras/ PUC-RJ), estrutura-se como um relato de experiência acerca das implicações da pesquisa autoetnográfica, associada ao conceito de exotopia proposto por Bakhtin. A leitura em questão trata da atividade de revisão e de reescrita em sala de aula com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, com o intuito de trabalhar a produção de textos como experiência subjetiva e dialógica com a língua(gem).

Em *Qual foi a última coisa que fizemos pela primeira vez,* a Doutoranda em Educação (UERJ), professora Maria Cristina Marques analisa as experiências de entrada em campo etnográfico de pesquisas com crianças ciganas do acampamento Mathias, no Município de Quissamã, no estado do Rio de Janeiro. O recorte deste estudo, a partir da fotoetnografia, amplia os espaços nos

chamados Estudos das Infâncias e lança novos olhares para que os grupos ciganos sejam vistos e respeitados em seus valores, modos de vida e suas narrativas.

Em *O papel do gestor escolar frente à juventude: revisão histórica das políticas públicas dos anos 2000*, a professora Alice Pereira Xavier Lage (Pós-Doutoranda, UERJ) analisa um conjunto de políticas públicas nacionais para a juventude desenvolvidas e implementadas durante os anos 2000 no país. Neste estudo, Lage discute a variedade dos conceitos de juventude, principalmente os relacionados ao limite cronológico e a outras ideias pertinentes, entre as quais, ocupação do tempo, pobreza e risco social associados ao indivíduo considerado jovem pela Sociologia. A partir disso, o objetivo principal é levantar e resumir dados importantes sobre algumas políticas nacionais para a juventude, refletindo sobre a escola, principalmente a instituição pública, como espaço para a diminuição da vulnerabilidade social, propondo reflexões sobre o papel do administrador escolar e do orientador educacional na viabilização do acesso a direitos para a população jovem.

Os professores Siomara Moreira Vieira Borba (Doutora em Educação, PUC/RJ), Tânia Cristina da Conceição Gregório (Doutora e Mestre em Educação, ProPEd-UERJ) e Alexandre Augusto e Souza (Mestre em Educação, UERJ), em seu texto *Pesquisa em educação: questões político-Institucionais e de formação do pesquisador,* debatem a pesquisa em educação, considerando o processo político-institucional, com a criação dos Programas de Pós-Graduação e a formação do pesquisador. Para esse recorte utilizam como referencial teórico as premissas de Florestan Fernandes e Pierre Bourdieu.

Juliana Godói de M. Perez Alvarenga (Doutoranda em Educação, CCE/UFF), Mariana Godoy de Miranda Queiroz (Cientista Social, UFF) e Alice de Souza Pereira (Pedagoga, FAFIMA) em seu artigo *Proposta de período extraclasse: a formação permanente no Centro de Formação Carolina Garcia em Macaé, RJ,* analisam a leitura, a partir do referido centro de capacitação, - no título do artigo - e sistematizam a importância da valorização do docente

do período extraclasse. Esta leitura-relato toma como base os relatos apresentados nos questionários semiestruturados respondidos pelas coordenadoras de uma instituição de ensino em 2019.

A professora Pós-Doutora Cremilda Barreto Couto, em *Análise das políticas públicas: diagnóstico de problema na formação continuada e construções possíveis*, avalia a formação continuada como uma política pública. Para tal recorte, a sua leitura recorre ao Ciclo de Políticas como referencial de análise para discussão de possibilidades. Dialogando e distanciando-se do artigo anterior, a professora utilizou como instrumento de pesquisa para esse viés a observação em quatro escolas públicas, em turmas de quinto ano do ensino fundamental, no Município de Macaé, RJ e aplicação de questionários semiestruturados junto aos professores.

Em *Tecnologias integradas à sala de aula: desafios da educação do século XXI*, a professora e Mestranda Marlene Aparecida Morceli Murakami expõe os desafios do uso de tecnologias na sala de aula para a educação no século XXI. O viés de leitura privilegia a cultura digital, as dissonâncias entre o mundo dos estudantes e o mundo da escola, o ensino remoto em tempos de pandemia, a aprendizagem e os avanços e a propagação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na prática pedagógica. A escola, nesse cenário, tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e criativos para solucionar os problemas antigos e novos da sociedade.

Mônica Alves Sally (UFF), em *A educação pública no Brasil: texto e contexto à luz do pensamento teórico de Demerval Saviani*, discute como o intelectual Dermeval Saviani interpreta a educação pública no Brasil. A autora revisita as contribuições teóricas sobre a política educacional brasileira a partir do célebre estudioso e realiza, por meio de uma revisão de literatura, uma breve contextualização dos anos iniciais da formação familiar e acadêmica do autor, bem como a constituição do grupo de pesquisa, referências fundamentais à consolidação de conceitos e ideários que se tornaram basilares às análises da trajetória das ações políticas dirigidas à educação nacional.

Em *Autoinseminação e a informação: a educação transforma vidas,* a professora Dra Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral (UENF), Luiz Felipe Barbosa de Souza e Rebecca Linda dos Santos Souza (Bacharelandos em Direito, UNIG) apresentam a importância da educação cidadã para a vida de cada indivíduo que opta pela prática da autoinseminação. O capítulo reforça o papel e a contribuição que educação desempenha em relação à problemática que a autoinseminação estabelece atualmente a fim de evitar consequências à saúde da mulher, da criança e de toda a prole e eventuais efeitos jurídicos.

Leituras em Educação, volume 9, em seus treze recortes ou capítulos, avalia as variáveis de construções afetivas. Com efeito, todos eles comprovam que a leitura e a educação constroem/proporcionam significados de maneira conjunta. E, por isso mesmo, estabelecem formas de diálogos com professores leitores, a fim de que essas reflexões tenham a oportunidade de espelhar suas vivências e expectativas nos meandros de sua atividade de leitura ou de sua prática pedagógica.

Os Organizadores



CAPÍTULO 1

OS "DESPROPÓSITOS" DA INFÂNCIA NA POESIA DE MANOEL DE BARROS

Rodrigo da Costa Araujo
Mestre em Ciência da Arte
(Universidade Federal Fluminense).
E-mail: profrodrigopuc@hotmail.com

RESUMO:

Este ensaio apresenta representações metafóricas da infância na poética de Manoel de Barros (1916-2014) além de falar das relações da obra com a ilustração, do caráter autorreflexivo da poesia, da estética do fragmentário e das encenações do sujeito lírico. Como *corpus* de análise para essa leitura serão utilizados os livros *Exercícios de ser criança* (1999), *Memórias Inventadas* (2008) e *Menino do mato* (2010), além de outros textos do conjunto da obra do poeta pantaneiro.

Palavras-chave: Poesia. Memória. Iinfância. Manoel de Barros

ABSTRACT:

This essay presents metaphorical representations of childhood in the poetics of Manoel de Barros (1916-2014) in addition to talking about the relationship between the work and illustration, the self-reflexive character of poetry, the aesthetics of the fragmentary and the staging of the lyrical subject. As a corpus of analysis for this reading, the books Exercises of being a child (1999), Memórias Inventadas (2008) and Menino do mato (2010) will be used, as well as other texts from the Pantanal poet's body of work.

Keywords: Poetry . Memory. Childhood. Manoel de Barros

PONDERAÇÕES PRIMEVAS: POESIA, MEMÓRIA E INFÂNCIA

> O olho vê, a lembrança revê, a imaginação transvê.
> É preciso transver o mundo.
> [*Manoel de Barros*]

> Cresci brincando no chão, entre formigas. De uma infância livre e sem comparamentos. Eu tinha mais comunhão com as coisas do que comparação.
> Porque se a gente fala a partir de ser criança, a gente faz comunhão: de um orvalho e sua aranha. [...].
> [*Manoel de Barros*]

Lendo ou vendo, delicadamente, o livro *Exercícios de ser Criança* (1999), de Manoel de Barros (1916-2014) verifica-se uma reflexão metatextual, explorada no percurso da palavra em sua capacidade de "dizer o indizível", de reforçar o que caracteriza a literatura como jogo de brincar e eclodir múltiplas significações. Ilustrado pela família Diniz Dumont, num trabalho inovador, com desenhos bordados, realçando a força imagética das palavras, o livro, em prosa poética, enreda o leitor em duas histórias - *O menino que carregava água na peneira* e *A menina avoada* - que relacionam o fazer poético com a infância - etapa em que o conhecimento da realidade efetiva-se pelo sensível, pelo emotivo e intuição, com predomínio do pensamento mágico, razão por que é considerada fase decisiva, para a formação do futuro leitor, a interação com obras literárias cujas temáticas abordem questões de seus interesses e necessidades.

Para explicar esse processo imaginativo da poética de Manoel de Barros, José Fernandes, em *A Loucura da palavra* (1987), afirma que:

> [...] a imaginação comenta o trabalho da língua, das ideias e do discurso, sem se ater às imposições do racionalismo que reduz a arte ao círculo fechado das experiências pessoais, afectas unicamente às

> limitações impostas pela razão. À imaginação do poeta tudo é permitido; nada deve restringir a criação poética, nem mesmo o racionalismo, porque restrito aos fatos sem importância da experiência existencial (FERNANDES, 1987, pp. 47-48).

Esse processo de criação literária apontado pelo crítico é explicado em virtude da fragmentação e do discurso, que, misturados em outros discursos e linguagens, ocorrem na contemporaneidade. O dilaceramento do sujeito contemporâneo e da palavra coincidem com a busca de novos sentidos que se pautam na pluralidade de novas interpretações. O próprio poeta, acompanhando esse olhar, tem consciência disso e confessa: "agora a nossa realidade se desmorona [...] resta falar dos fragmentos, do homem fragmentado que, perdendo suas crenças, perdeu sua intimidade interior" (BARROS, 1992, p. 308-309).

Reforçando o discurso da fragmentação, a imagem, mais do que nunca, prolifera essa mesma ideia de estilhaçamento do sujeito; ela, nesse contexto, estrutura um pensamento, formaliza uma ou mais ideias e conduz o sujeito e o leitor a uma outra realidade, ainda mais ambígua e desenhada por ela. A retórica da imagem indica sempre uma possibilidade de um sentido segundo, conotado. Para Barthes "a imagem pretende sempre dizer algo diferente do que representa no primeiro grau, isto é, no nível da denotação" (JOLY, 1996, p. 83).

A palavra, por outro lado, que viabiliza a imagem, torna-se um novo objeto capaz de induzir o poeta a novos sentidos. Esses novos sentidos referenciam outras imagens que, recriadas pelo momento e pela palavra poética tornar-se-ão as imagens que cristalizam e eternizam as concepções experimentadas pelo sujeito poético. É nesse sentido que José Fernandes ressalta que:

> Construída sobre a liberdade do pensamento, a poesia de Manoel de Barros, além de se relacionar com estados oníricos, apresenta imagens que, dentro da estética surrealista, provêm da escrita automática. Imagens que ligam realidades que nem se tocam (FERNANDES, 1987, p. 50].

Para José Fernandes, como visto acima, Manoel de Barros utilizará, no processo de criação visual, recursos linguísticos que se assemelham, em muitos aspectos, à composição surrealista. No entanto, o processo de escrita não é automático; o desregramento dos sentidos é alcançado após um longo trabalho de depuração. A criação poética se dá no sentido inverso, ou seja, a linguagem não é utilizada como uma construção lógica ou racional na representação do mundo. Ao aproximar-se da natureza ou de qualquer coisa, a palavra não as "re-presenta", mas sim as "a-presenta" e, por conseguinte, a um mundo, fazendo-o existir segundo seus códigos próprios, atribuindo-lhe materialidade e significação.

Sua linguagem não representa o mundo nessas imagens insólitas, porém busca aproximar-se do que é representado, retirando da palavra o máximo de significação possível que a língua já lhe impôs, para, em seguida, ressignificá-la, produzindo novos sentidos e com eles um novo mundo, sempre mais plural. É como ele mesmo afirma no prefácio intitulado pretexto, no *Livro sobre Nada*: "o que eu queria era fazer brinquedos com as palavras. Fazer coisas desúteis. O nada mesmo. Tudo que use o abandono por dentro e por fora" (BARROS, 1997, p. 7).

Todos esses recursos na poesia barriana, atrelados a infância como estado primordial e potência do ser inauguram um mundo de possibilidades. Para Afonso Castro, em *A Poética de Manoel de Barros,* o poeta cosmiciza tudo e reinventa os seres, ora conferindo funções e qualidade de uns para os outros, ora integrando no poema seres de funções díspares para compor uma nova harmonia cósmica e humana devaneada a partir da proximidade do ser e da potência arquetípica da infância. Para o crítico, o autor de *A Gramática Expositiva do chão* (1990) reinventa o homem e o mundo, possibilitando, assim, novas relações entre eles, integrando "o firmamento, o homem, os animais e os seres numa convivência feliz" (CASTRO, 1991, p.177).

Isso pode ser percebido em *Exercícios de ser criança* (1999). Na primeira história, um personagem-menino "que carregava água na peneira" dialoga com a mãe que compara essa atitude com o mesmo que "roubar um vento e sair correndo com ele para mostrar aos irmãos", "o mesmo que catar espinhos na água", "o mesmo que criar peixes no bolso", em resumo, se para o narrador, "o menino era ligado em despropósito", para a personagem/mãe cabe a constatação: "meu filho você vai ser poeta. Você vai carregar água na peneira a vida toda". Assim, aquele menino "cismado e esquisito", "quis montar os alicerces de uma casa sobre orvalhos", "gostava mais do vazio do que do cheio", "falava que os vazios são maiores e até infinitos", "foi capaz de modificar uma tarde botando uma chuva nela", "até fez uma pedra dar flor!" e descobriu que escrever era tudo isso, e mais: era "fazer peraltagens com as palavras".

Num segundo momento, e, em outra narrativa, uma menina, juntamente com o irmão, "pregava no caixote duas rodas de lata de goiabada, "a gente ia viajar", isto é, "imitava estar viajando" de carro, "puxado por dois bois", numa tarde em que "as cigarras derretiam ... com seus cantos", rumo à cidade porque o irmão tinha uma namorada, "isso ele contava", mas na travessia de "um rio inventado", "o carro afundou e os bois morreram afogados", porém chegavam sempre "no fim do quintal". O poeta pantaneiro, nessa delicada obra, combina imagens relacionadas ao pensamento mágico e, levemente transgressor, em ações situadas no âmbito do insólito, comunicando uma realidade através de comparações, desenhos e alegorias, mostrando que literatura é representação, linguagem imagística que, como nenhuma outra, tem o poder de concretizar o abstrato, criando um universo lúdico, ao mesmo tempo em que veicula elementos questionadores sobre o mundo, a memória infantil e sobre o próprio homem. Tais recursos conferem à obra unidade semântica que relembram, semioticamente, o mundo infantil carregado de expressividade.

Impregnado de questionamentos, brincadeiras, adivinhas, imagens e outras manifestações do brincar-jogar, comuns as crianças de todos os tempos, - mas esquecidos atualmente por muitos - encontram-se várias manifestações da lírica no universo infantil. A oralidade, as ilustrações carregadas de aviões, anjos, pipas, barcos, peixes, pescaria, violão remontam, ludicamente, o universo da infância como signos entoados pelas próprias crianças e por seus pais. A prosa poética deve ser entendida aqui não somente como ponto de vista estético, mas, sobretudo, como função lúdica e estratégia memorialística da infância. Nesse sentido, as palavras/imagens são tocadas como objetos, como algo corpóreo que participa do mesmo universo dos brinquedos da criança.

Esse mesmo tempo - volta à infância - acontece e está presente em diversos poemas das diferentes épocas da composição de Manoel de Barros. A infância, na poesia manoelina surge, segundo Afonso de Castro (1991) como expressão do lúdico no acontecer da vida, como origem do ser, ou ainda, como explicação da experiência da infância do poeta, especificamente, retratando tipos, situações, vivências arquetípicas recorrentes como matrizes de seus devaneios poéticos. Manoel de Barros tem poemas que retratam a infância como tempo/lugar ideal da inocência, como estado primordial da existência a partir do qual se originam todas as possibilidades; a infância considerada como fase inocente da vida seria a origem originante de todos os sonhos e idealidades da vida e do universo.

Por isso não é de se estranhar na poética de Manoel de Barros que nas relações entre homem, mundo e linguagem a infância emerge como estado potencial de todas as invenções. Essas mesmas imagens, também, podem ser percebidas no livro *Memórias Inventadas* onde, o poeta, ao falar de si e de suas errâncias, não apresenta propriamente relatos de sua vida como acontecimentos reais que descrevem os fatos. "[...] eu tenho que essa visão oblíqua

vem de eu ter sido criança em algum lugar perdido onde havia transfusão da natureza e, comunhão com ela. Era o menino e as árvores" (BARROS, 2008, p. 11). Essas memórias de infância apresentam-se de maneira fragmentada e à deriva, sem que obedeçam a um movimento ou a limites de tempo e espaço. Conduzem-se, metaforicamente, como *flashes* memorialísticos, fragmentos de lembranças livres, soltos, inventados.

Molhada pelo líquido viscoso e ambíguo da prosa poética e escorregadia de Guimarães Rosa (1908-1967), a poesia barriana mergulha o leitor - nada inocente - no chão infantil das palavras, na metalinguagem que reforça, insistentemente, - como também fez Clarice Lispector (1920-1977) -, a paixão pelas palavras. E, por isso mesmo, diz em tom encantador em *Menino do Mato*: "Penso nos rios infantis que ainda procuram declives/ para correr" (2010, p. 29) ou, ainda, "Escrever o que não acontece é tarefa de poesia" (2010, p. 31).

Tudo de alguma forma, em *Menino do Mato* reforça o "absurdo divino das imagens", sobretudo as imagens que vêm do chão da infância, do idioma e do "menino do mato" - "Eu queria mesmo que as minhas palavras/ fizessem parte do chão como os lagartos/ fazem" [p.65]. Na escritura leve e vislumbrante, as imagens da infância assumem o delírio da palavra e a carga semântica de passagens significativas, apesar de não representarem isso tudo em significantes. Dividido em duas partes - a primeira *Menino do mato* - e a segunda parte *Cadernos de aprendiz* - o livro é uma longa narrativa. Uma narração lírica que divaga para o particular e o minúsculo, sem desprezar o desejo de universalidade. Feito poema-rio que deságua - metáfora significativa para se pensar o livro como um todo - segue por noventa e seis páginas enlaçando o estilo memorialístico ao desenho da infância que, reforçado pela epígrafe inicial e as paisagens que cita, privilegia o traço delicado, informe e provisório da figura, marca de um texto rasurado e em processo.

Manoel de Barros, com isso, capta a poética fragmentária com sensação de inacabada, vislumbrada na Modernidade por Baudelaire e, que, sem dúvida nenhuma ressoa com as Artes Plásticas, o gênero da improvisação, os croquis, a aquarela e a água-forte. Poesia e pintura, desde a capa, - paratexto de abertura da obra -, passam a ser referenciais entre a alusão e o experimentalismo, o inacabado e o sensível.

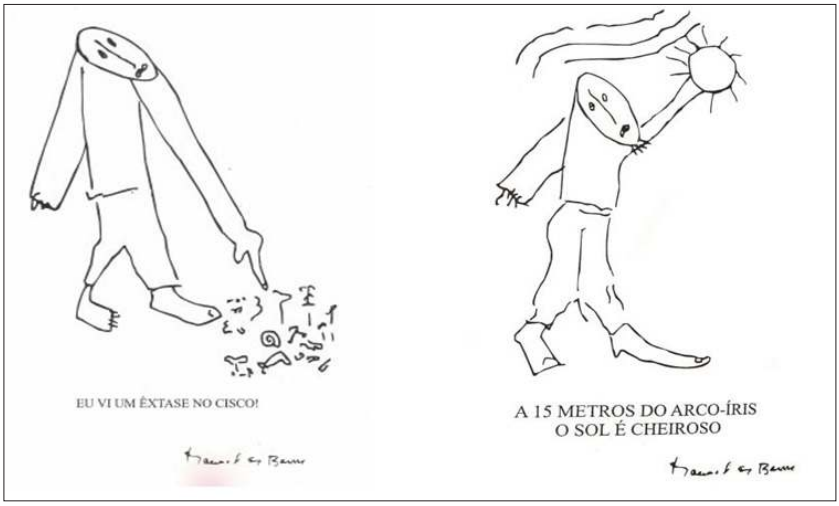
O sujeito narrativo, - condutor que enuncia o discurso em *Menino do Mato* -, é um adulto que lembra do menino que foi, e, esse "menino do mato" , apresenta-se como aquele que busca o novo, o ainda não-dito, extrapolando para a liberdade. Nesse livro, o difícil caminho do menino é, também, o mesmo do poeta diante da criação, por isso infância e poesia se alimentam de devaneios. "A gente gostava das palavras quando elas perturbam o sentido normal das ideias", diz o narrador astuto, na sua metalinguagem.

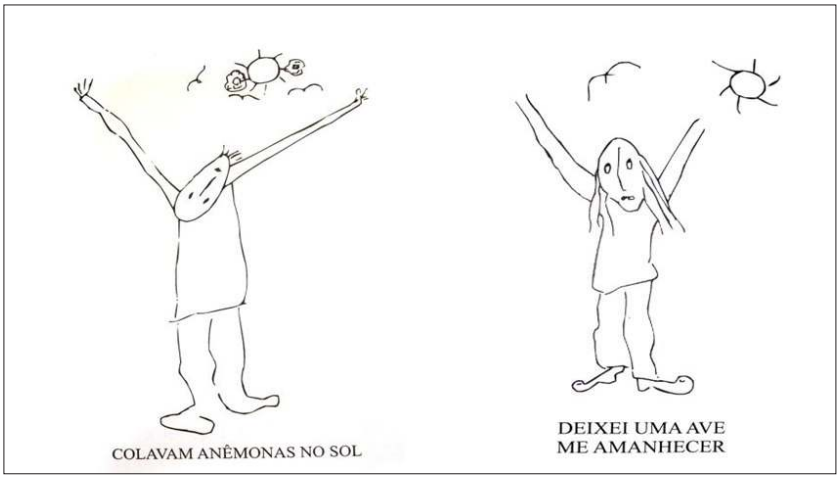
Esse menino, como muitos outros citados na poética barriana, presente em cada cena ou palavras do livro, ecoa do título que nomeia a obra, - *Menino do Mato* -, e se contextualiza no universo distante dos centros urbanos e, portanto, as referências e os interesses dele dizem respeito a elementos da natureza, o que instiga os sentidos e amplia a percepção: "Nosso conhecimento não era de estudar em livros"./ "A gente queria o arpejo. O canto. O gorjeio das palavras" (2010, p. 11).

Como se estivesse voltando a um filme em pequenos *flashes*, e vendo-se menino, esse narrador confessa em tom metalinguístico: "A gente gostava bem das vadiações com as palavras do que das prisões gramaticais" (2010, p. 12). A segunda parte do livro - escorre e fragmenta cada vez mais o discurso - assume desníveis em relação à primeira. O narrador adulto, valendo-se de falar de si pela mediação da infância e pela forma estética, recompõe certo autorretrato. Essa postura, extremamente fragmentária, feito anotações em um caderno escolar, capta o efêmero e o fugidio do ins-

tante ou o detalhe significativo do *close* da cena. Pincela-se, assim, o contorno do quadro pelo toque distorcido de expressividade e subjetividade, estilhaços de uma poética da fragmentação e do desvario. Uma profusão de imagens partidas da memória infantil que irá permitir a Manoel de Barros contemplar-se duplamente nos desenhos da capa – expressões delicadas de sua figurativa ambiguidade. Desenho e palavra, poesia e pintura rupestre, de certa forma, confirmam que: "Ele sabia que as coisas inúteis e os homens inúteis se guardam no abandono. Os homens no seu próprio abandono. E as coisas inúteis ficam para a poesia" (2010, p. 91).

Sua escritura poética apresenta-se, assim, calcada no trabalho com o uso dos significantes os quais extrapolam os lugares comuns ao serem trabalhados de maneira tal que se ajustam ao texto, sempre que o poeta deseja extrair dele a essência de seu significado semântico ou metafórico. Nesse sentido, o Manoel-poeta, nesse livro, ao eleger o Pantanal como o espaço em que se constitui fazendo comunhão "[...] de um orvalho e sua aranha, de uma tarde e suas garças, de um pássaro e sua árvore. Então eu trago em minhas "raízes crianceiras a visão comungante e oblíqua das coisas" (BARROS, 2008, p. 11). Essas brincadeiras com as palavras também podem ser percebidas/sugeridas em vários desenhos que o próprio poeta fez quando tinha vinte anos.





Desenhos desenvolvidos pelo poeta Manoel de Barros.
Fonte: Barros *apud* Espíndola (2006, p. 100).

Quanto a esses desenhos, assemelham-se as discussões sobre a infância quando o poeta Manoel de Barros afirma em entrevista a Pedro Espíndola:

> Sempre achei que as minhas palavras teriam que atingir o grau de brinquedo para que fossem sérias. Acho que os bonecos têm o peso da infância. A infância não conhece a técnica. Os desenhos dos bonecos podem ser comparados, não desarrazoadamente, com desenhos de crianças. Porque em ambos temos a mesma visão pré-lógica, o mesmo deleite do olho inocente (BARROS, 2006, p. 53).

Segundo Ordália Almeida, ao falar de seu processo de escrita e desenho diz: "seu jeito de escrever e desenhar só me leva a pensar que todo dia é dia de reconhecer e valorizar a infância" (ALMEIDA, 2006. p. 27). Signo e escrita, traço e poesia, ou ainda, desenho e poesia comungam características semelhantes. De certa forma, esses delicados desenhos dão contorno a sua poética e reforçam as metáforas da imaginação em memórias infantis. Para ele, quando fala dos bonecos em sua poética, afirma: "Teria caído em mim um surto de puerícia".

Outro livro que reforça esses mesmos olhares é *Escrito sem verbal de ave* (2011). Delicadeza, espanto, leveza, palavra e imagem poderiam ser as cinco palavras iniciais para a primeira impressão de sua leitura. Primeiramente, a delicadeza e a beleza reforçam a relação texto-imagem, visualidade e desenho na estrutura do livro composto de quatorze páginas dobradas em cruz para formarem um mosaico. Desse jogo delicado e estético não ficam de fora a cor alaranjada, o tamanho, a textura e o encanto do origami que seduzem qualquer leitor sensível. Esta estrutura dobrada e dobrável, espécie de livro-brinquedo, articula-se com a poética de Manoel de Barros principalmente no que diz respeito a uma poesia de brincadeira linguística e interação criativa.

Se por um lado o livro-objeto já é um jogo visual e criativo, a poesia, por outro, tematiza a infância como reduto da espontaneidade, das relações da palavra com a confecção do brinquedo, como certo recurso metalinguístico e sutil de preparar surpresas ou espantos. O que este livro e o lirismo de Manoel de Barros

sugerem para o leitor é o desejo de exercer a liberdade de animar a matéria sem preocupação de explicá-la. Nele o perfil do sujeito-criança personifica ou metaforiza o papel de revelar a riqueza e as variações das imagens. Este sujeito - representado na figura de Bernardo nesta obra – se resguarda no escudo da ingenuidade reforçando uma percepção inventiva que procura o tempo inteiro saciar a curiosidade.

Além do título - *Escritos em verbal de ave* e da epígrafe inicial "A infância/ é a camada/ fértil da vida", de Nicolas Behr - os desenhos surreais da contracapa e os do próprio poeta confirmam o efeito de maravilhamento validado pelo sujeito-criança. Do acervo de Bernardo, intitulado "Os Desobjetos" além dos intratextos com os livros infantis *O Fazedor de Amanhecer* e *Exercícios de ser criança* percebe-se uma lista de outros treze elementos que surgem como de um baú ou memória tátil enaltecendo os objetos pequenos que podem surgir na mão ou mesmo servirem de instrumento de trabalho: "martelo", "guindaste de levantar vento", "o parafuso de veludo", "presilha", "alicate", "peneira", "besouro", "água" e o "rolete". Todos eles compõem, delicadamente, o arsenal reflexivo e poético de Bernardo

O teor léxico e lúdico da enunciação deixa clara a brincadeira linguística, o esconder-se, expor em nu o que está "profundamente" vestido: "uma desbiografia: Bernardo morava de/ luxúria com as suas palavras"; "Bernardo sempre nos parecia que/ morava nos inícios do mundo". A partir disso, pode-se dizer que a poesia barreana é um desenho: Bernardo e os jogos infantis vão-se desnudando em um plano ótico diante do leitor-espelho e provocando reações do espaço.

A infância, nessa perspectiva, também é mediada pelo olho do emissor. São traços de paisagens, lirismos, decorações com sabor: festa das palavras, dos bichos, sensorialidade apontadas para preencher o movimento tecido da memória. Ela - a infância

- também é a medida de uma vestimenta de brincadeiras que o circunda, na busca afetiva da alteridade na natureza, na obsessão metonímica e delicada que limita o olhar, no processo de contraste entre o oculto e o exibido.

Ao livro todo em aberto, com o desenho de um menino em posição de mergulho, aparecem os fragmentos poéticos em tom claro da folha. Os vários tercetos, nesta folha maior - agora aberta para quem quiser ver/fruir– surgem em enigmas do estilo poético-aforismático, impressão digital da escrita fragmentária de Manoel de Barros. Entre o desenho, as dobraduras e o estilo à deriva dos fragmentos, a palavra passa pela transmutação da escrita para a imagem. Os balbucios, entre cintilações e desenhos, da história de Bernardo foram apagados para deixarem surgir, em tempo certo de madureza, nódulos de pensamento, tensos de sentidos, mansos de sabedoria nutritiva dos fragmentos.

A passagem da história de Bernardo a dos pensamentos/fragmentos que abrem o volume como um todo na dobradura, aos conceitos de poesia ou do ato de escrever, segue um curso natural quanto o de um menino que deságua no mar dos fragmentos. Afinal, a palavra não tem limites, ela é o próprio mar. É, também, a festa do mergulho, daquele que flui na esperança da unidade, à revelia do pensamento, da vida e da morte. No interstício entre as palavras e o mergulho, entre um e outro, surge um diferente modo de espiar a poesia e, mais ainda, a poesia como espreita - quase fricção física do mergulho e palavra, corpo e escrita, vida e poesia. É, ao mesmo tempo, exuberância, subjetividade, imagem - memória de carícia plena, inscrita no corpo- e voo, leveza, mergulho, descoberta.

Apesar de Bernardo remeter-se ao mundo da floresta (e a uma tradição literária brasileira bucólica), de fazer um "ferro de engomar gelo", de fazer das palavras brinquedo ou de ver uma "borboleta emocionada de pedra", de possuir singularidades e ligação com a natureza, ele, também, questiona o discurso urbano

do mundo globalizado, consumista e que não respeita ambientes naturais. Esse olhar transgressor da poesia barriana é, ao mesmo tempo, performático, pois estabelece uma posição teatral diante da vida e de temas atuais, enfatizando aspectos da infância, da memória e da escrita. Vasculha o paradeiro do personagem assemelhando-o com os dos animais e das plantas com uma visão que se pretende infantil e, aparentemente, despreocupada.

Esses recursos confirmam que a poesia para Manoel de Barros é transgressão da lei, gozo do dizer, utopia da completude. A mais perfeita resolução da vingança perversa da língua contra si mesma. Isso não é segredo para ele, o que sabe, porque joga entre signos. Desse jogo, cumpre um recenseamento para sugerir a exuberância das inutilidades do mundo. Nada escapa das analogias, tudo é motivo para recriar sentidos com elementos heterogêneos e isolados.

Escritos em verbal de ave - como o próprio paratexto sugere é palavra para voo, mergulho, errância, ócio e reflexão. De certo modo, Bernardo - o personagem desse livro lembra outro poeta que Manoel de Barros alude: Rimbaud- o poeta francês que abolia fronteiras e buscava a liberdade da poesia, do poeta e do leitor para a descoberta.

AS MEMÓRIAS INVENTADAS OU ILUSTRADAS?

> A invenção é um negócio do subconsciente, né?... É imaginação criadora, a imaginação produtora, que busca lá no baú da infância. Dizia Bachelard que a gente tem um bauzinho, uma caixinha, um cofre onde ficam guardadas as nossas primeiras sensações, os primeiros cheiros que você sente, os primeiros ruídos de folhas caindo ou do vento, tudo isso é formado na infância.
>
> [*Manoel de Barros* (15"56" a 16"32")]

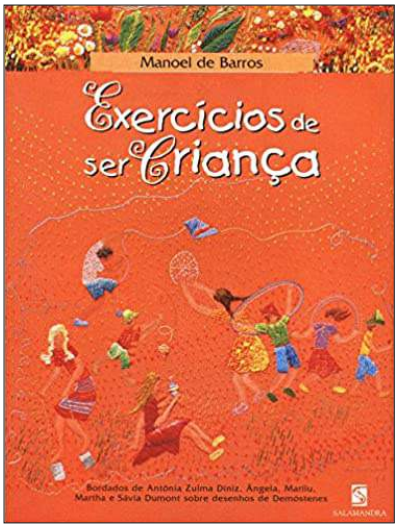
O projeto gráfico de um livro inclui os vários aspectos que compõem sua natureza de objeto concreto, visível e tátil. Os livros *Exercícios de ser criança* (1999) e *Memórias Inventadas. As infân-*

cias de Manoel de Barros (2008) apresentam-se repletos de imaginação, que vem a refletir, também, nas suas ilustrações, feitas através de bordados à mão ou nas iluminuras de Marta Barros. Ambas resgatam traços da cultura interior, dos pequenos povoados ou zona rural, das temáticas extremamente complexas e sensíveis, em formato estético infantil.

Todos esses recursos revelam muito o que a aparência diz a respeito de uma obra: as imagens da capa; fontes; configurações e cores; são estratégias que influenciam o público leitor e os modos de leitura. Texto e ilustração, em sua poética aparentemente ingênua, provocam algumas transgressões nos leitores, construindo ou encaminhando à pedagogia do olhar, a qual, ao mesmo tempo que causa estranhamentos, atrai. Pedagogia que propõe, de certa forma, espaço para reflexão acerca do delicado como, também, das complexidades e equívocos editoriais que podem surgir em obras destinadas ao público infantojuvenil.

O livro *Exercícios de ser criança*, de Manoel de Barros, lançado em 1999, pela Editora Salamandra, é composto de duas histórias: *O menino que carregava água na peneira* e *Menina Avoada*. A configuração da obra, no seu conjunto, apresenta ilustrações de bordados (fotografados) distribuídos em 48 páginas. Nela, a ilustração em forma de tecido, ganha posição de destaque ao estabelecer várias relações entre os elementos que compõem a obra, alcançando e recriando o texto verbal.

Na obra é possível se notar o estreito diálogo entre a imagem e a palavra. Em algumas cenas ilustrativas, as imagens confirmam o que o texto literário/verbal diz, em outras, antecipam ou até mesmo acrescentam informações ou paisagens ao texto escrito. Elas, de certa forma, também tomam a metáfora da infância como referência e imprimem ao texto escrito a delicadeza e a memória garantindo ao livro um lugar permanente na literatura infantojuvenil brasileira.



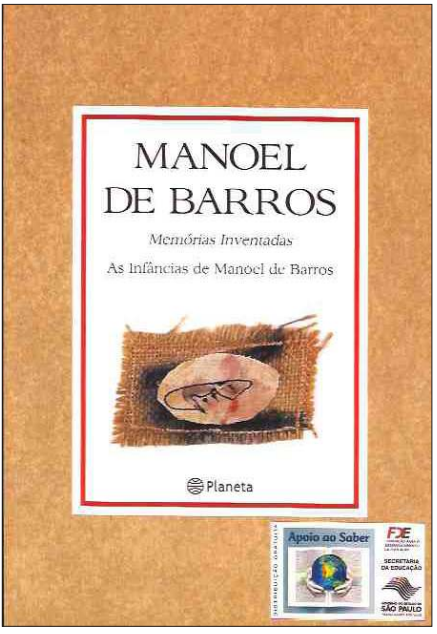
Capa do livro *Exercícios de ser criança* (1999), de Manoel de Barros

Exercícios de ser criança é ilustrado criativamente com fotografias de bordados costurados pelo grupo Matizes. As artesãs bordaram/recriaram os desenhos de Demóstenes Vargas, elaborados exclusivamente para esta obra. Embora sejam fotografias, muitas características estruturais e estéticas dessa arte são preservadas. Os movimentos das ilustrações coloridas, bordadas em tecidos de um laranja vivíssimo, figuram expressivamente o brincar infantil. É possível, inclusive, ver, ler e ter a ilustração tátil dos tecidos e suas fibras, das linhas e dos volumes formados ao preencherem os desenhos, os traços, a nitidez das cores e detalhes, os alinhavos e repuxes no tecido sugeridos pelo bordado.

As ilustrações em *Exercícios de ser criança* ocupam toda a extensão física do livro, dividindo espaço com o texto verbal. Desde a capa e a folha de guarda e todo o miolo do livro, as imagens são expandidas em fundo laranja, sem demarcações e molduras. Elas, pelas sensações táteis e visuais, sugerem além da memória da infância, a movimentação/transformação dessa experiência com o tempo.

Essa mesma sensação visual e tátil pode ser observada nas palavras "peraltagens" e "despropósitos". Nas ilustrações, elas deixam de ser meramente recursos tipográficos e iguais para serem construídas artesanalmente no bordado. Cada letra explora, visualmente, um desenho específico para perscrutar uma brincadeira, uma diversão. Nesse jogo poético, enquanto a palavra "peraltagens" é escrita por desenhos de pessoas, peixes e brincadeiras de criança, a palavra "despropósitos" é desenhada apenas por uma linha imitando um bordado simples.

O *design* do livro combina relações e interações entre as imagens e o texto literário. Sua engenhosidade acrescenta elementos de significação que proporcionam choques sensoriais, especialmente, visual e tátil, desdobrando espaços para outras leituras. Nesse caso, o verbal e o não-verbal, em *Exercícios de ser criança* interseccionam pois, o texto literário pode apresentar características estruturais semelhantes às do texto pictórico, funcionando sincreticamente.



Capa do livro *Memórias Inventadas. As infâncias de Manoel de Barros* (2008)

Memórias Inventadas. As infâncias de Manoel de Barros (2008), diferentemente da primeira edição, em que as três infâncias apresentam-se como livros em uma caixinha de papelão com poemas em folhas amareladas e soltas, presas por uma fita, é uma série de memórias compostas pela trilogia: a infância, a Segunda Infância e a Terceira Infância. A obra surgiu a partir da proposta de um editor que pediu que o poeta escrevesse memórias. Ele respondeu que "só tinha memória infantil"[1].

Como na primeira edição, nesta as iluminuras que acompanham os textos são de Marta Barros, pintora carioca, e filha do poeta. As invenções e memória são reforçadas pela união intersemiótica entre texto e imagem -, cada poema é acompanhado por uma obra/iluminura. Há, nesses registros, uma predominância à prosa; ao leitor fica a sensação de como se estivesse diante de pequenos contos, breves historinhas que, de fato, são envolvedoras para o leitor infantojuvenil e inspiradoras para os adultos.

Feito álbum de memórias, a obra, pela sua construção e *design* assume a aparência de um catálogo de arte ou museu imaginário. Essa característica assemelha-se tanto pelo aspecto material com o qual foi produzido, como pelo conteúdo. Assim, folheando o livro, em certos pontos, o leitor se depara com as iluminuras e os contos que entrelaçam a percepção infantil do mundo.

Lendo ou vendo as *Memórias Inventadas,* é possível achar uma infância não somente configurada como etapa cronológica da vida. Ela é "sentimento" que não apenas começou um dia, mas que se prolonga na visualidade e memória de leitura. Por isso, não é à toa que o poeta acredita ser possível a renovação do sujeito por meio de sua poesia, e isso significa presenteá-la com a infância.

Esse também é mesmo sentimento que o livro *O Menino do Mato* (2010) transmite. Dividido em duas partes o livro persegue a

[1] Entrevista concedida à *Revista Caros Amigos*. São Paulo. nº 117. dez.2006. p. 30.

semelhança de um caderno de anotações de uma criança curiosa no início de sua vida escolar, considerando os despropósitos racionais ao qual se propõe o esforço quase didático de se produzir uma escrita espontânea a partir das percepções do mundo. A obra, na verdade, trata da condição fundamental da experiência do sujeito que se aproxima do mundo, da natureza, por meio da linguagem.



Capa do livro *Menino do Mato* (2010),
de Manoel de Barros

As iluminuras de Marta Barros na capa, semelhante às do livro *Cantigas por um passarinho à toa* (2003), revelam a importância que o poeta dá ao olhar da criança para as coisas consideradas invisíveis e insignificantes para os adultos. De alguma maneira, as iluminuras, em suas delicadezas, lembram o olhar sensível e muitas vezes tido como ingênuo, da criança que consegue visualizar a relevância da natureza, o que, constantemente, os adultos ignoram. A natureza nas relações texto e imagem assumem-se como correlato da palavra.

A visão espontânea e delicada das iluminuras evidencia a absoluta liberdade de sua linguagem e desenho. Na obra, elas pelos rabiscos e cores que as compõem, sugerem a liberdade de representar para fazer o leitor simplesmente sentir a pureza da vida ou dos processos de aprendizagem na escola. O saber do mundo denunciado por elas e pelos versos é o saber do jogo, o saber lúdico engendrado pelo olhar da criança.

ENFIM, UMA POÉTICA DA INFÂNCIA

A delicadeza dos bonecos, articulados em palavras, imagens e natureza, traços infantis e simples configura, de certa forma, um imaginário pautado no chão do Pantanal, na dimensão lúdica e imaginária - encenações e inspirações poéticas e infantis, lugar metafórico para o surgimento da linguagem. Dos neologismos aos traços dos desenhos, a infância se desloca para a poesia num constante e criativo jogo de faz de conta. Com esse gesto, traço e letra instauram um tempo produzido pela palavra, imagem e invenção, poesia e criatividade.

Essa comunhão ou transfusão semiótica com a natureza (também presente nos desenhos e ilustrações dos livros), ou a relação direta com ela, então, revela o "chão da língua", sempre estrangeiro, mesmo que nativo, mas nunca sem perder a delicadeza e a virgindade das palavras. "Penso que trago em mim uma pobreza ancestral que me eleva para as coisas rasteiras" [BARROS, 2003, p. 123].[2] E é aí, nesse lugar de materialização do significante, da desconstrução da língua e da coisificação do sujeito poético que se podem escutar, na voz, os ecos de Fernando Pessoa ou Guimarães Rosa, mas também de outros "sussurros da mata", gorjeio de pássaros, que, desse chão de letras irradia.

[2] Entrevista *Em idioleto Manoelês Archaico*, entrevista concedida a Lúcia Castello Branco e Luiz Henrique Barbosa em 19/11/1994. In: BARBOSA, Luiz Henrique. *Palavra do chão.* São Paulo; Annablume. Belo Horizonte. 2003. pp.123-128

Em Manoel de Barros é explícita a evocação da infância como um estado de percepção da realidade pelos sentidos que, por sua vez, possibilita atravessar o universo da linguagem, da memória e do discurso infantil. Lendo-o, amorosamente, como sua produção pede para ser lida, - lembrando Barthes -, o leitor não apenas atravessa essas indagações, mas também o debate sobre o gênero "literatura infantil", discutindo os limites entre prosa e poesia, entre arte e educação, entre memória e infância ou criação e lembrança.

Esses livros tornam visíveis em sua escritura o múltiplo olhar para a infância: o avesso delicado de sua poesia, a trama que urde entre linguagem e vida, a escritura leve e rápida que encena visivelmente o contato com a natureza e sentimentos da alma, as relações entre poesia e filosofia[3]. Enfim, nesses cruzamentos de lembranças, costuram-se a memória também ilustrada, frutos de imagens criadas em retorno permanente, na multiplicidade polifônica de vozes e estilos. Ao costurá-la nas palavras e imagens, a infância remonta o fio poético tão sofisticado e simples a um só tempo do mundo e dos "exercícios de ser criança".

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Rodrigo da C. Manoel de Barros para crianças? In: GRAZIOLI, Fabiano Tadeu; COENGA, Rosemar Eurico. (Org.). *Literatura e recepção infantil e juvenil:* modos de emancipar. Erechim, RS: Habilis Press, 2018, v. 01, p. 141-159.

__. Delicadezas da poética barriana. *Revista Mosaicum*. Teixeira de Freitas. Faculdade do Sul da Bahia. 2010. p. 83-85.

__. Diálogos intersemióticos: Manoel de Barros & Miró. In: O Insólito e seu duplo: reflexões sobre o insólito na narrativa ficcional.

[3] Sobre as relações entre poesia e filosofia em Manoel de Barros, ver melhor o livro: SOUZA, Elton Luiz Leite. *Manoel de Barros*: a poética do deslimite. Rio de Janeiro. Sete Letras. 2010.

2010. Rio de Janeiro. *Anais* do VI Painel/ I Encontro Regional. Rio de Janeiro - RJ: Publicações Dialogarts, 2010. v. 01. p. 239-255.

__. Os delicados despropósitos de Manuel de Barros. *Revista Diálogos (RevDia)*, "Edição comemorativa pelo Qualis B2", v. 6, n. 2, maio/ago., 2018.

__. Fricções: leitura e ilustração em livros infantojuvenis. In: ARAUJO, Rodrigo da C. (Org.). *Leituras em educação 7*. Cotia. São Paulo: Opção Livros, 2021. pp. 12-35.

BARROS, Manoel de. *Exercícios de ser criança*. Bordados de Antônia Zulma et.alli. sobre desenhos de Demóstenes Vargas. Rio de Janeiro. Salamandra. 1999.

__. *Livro sobre nada.* Rio de Janeiro. Record. 1997.

__. *Gramática expositiva do chão. (Poesia quase toda).* Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1990.

__. *Poesia completa. Manoel de Barros*. São Paulo. Leya. 2010.

__. *Ensaios fotográficos*. Rio de Janeiro. Record. 2001.

__. *Memórias inventadas. As Infâncias de Manoel de Barros.* São Paulo. Editora Planeta do Brasil. 2008.

__. *Menino do mato*. São Paulo. Leya. 2010.

__. *Poeminha em língua de brincar*. SP. Editorial Record. 2007.

BARBOSA, Luiz Henrique. *Palavras do chão.* SP. Annablume. 2003.

CASTRO, Afonso de. *A poética de Manoel de Barros:* a linguagem e a volta à infância. Universidade de Brasília. 1991.

CEZAR, P. *Só dez por cento é mentira***:** a desbiografia de Manoel de Barros. Documentário. 81 min. Colorido. Brasil. Artezanato Eletrônico. 2008.

ESPÍNDOLA, Pedro (Org.). *Celebração das coisas. Bonecos e poesias de Manoel de Barros.* Campo Grande. Fundação Manoel de Barros. 2006.

FERNANDES, José. *A loucura da palavra*. Barra do Garças. Universidade Federal do Mato Grosso. Centro Pedagógico de Barra das Garças. 1987.

GENETTE, Gerard. *Palimpsestes: la littérature au second degré*. Paris. Seuil. 1982.

JOLY, Martine. *Introdução à analise da imagem*. Campinas. São Paulo. Papirus. 1996.

_____. *A imagem e os signos*. Lisboa. Edições 70.2005.

MARTINS, B.; TRIMARCO, C.; DIEGUES, D. Três entrevistas de uma vez com o poeta aniversariante Manoel de Barros. *Caros Amigos*. São Paulo. n.117, dez. 2006.pp 29-33. Entrevista.

PEREGRINO, Giselly dos S. *Infância, educação e Manoel de Barros*. Curitiba. CRV.2017.

SANCHES NETO, Miguel. *Achados do chão*. Ponta Grossa. Paraná. Editora UEPG. 1997.

SANTOS. Rosana Cristina Z. (Org.). *Nas trilhas de Barros:* rastros de Manoel. Campo Grande. MS. Ed. UFMS.2009.

SILVA, Vera Maria T. *Ler imagens:* um aprendizado a ilustração de livros infantis. Goiânia. Cânone Editorial. 2020.

SOUZA, Elton Luiz L. de. *Manoel de Barros:* a poética do deslimite. Rio de Janeiro. 7Letras.2010.

TORRES, Alan Bezerra. *Manoel de Barros:* a poética da infância e dos espaços. Curitiba. Appris. 2015.

WALDMAN, Berta. A poesia ao rés do chão. *Prefácio.* In: *Gramática expositiva do chão*. (Poesia quase toda). Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1990. pp.11-32.



CAPÍTULO 2

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO: ESTUDO SOBRE OS ASPECTOS PRAGMÁTICOS DA LEITURA

Jussara Marques Barreto

Mestranda em Educação
Institute Theology Science – Flórida USA
E-mail: jussarambarreto80@gmail.com

RESUMO

Na contemporaneidade, a leitura e a escrita ganham importância significativa na vida do indivíduo. Ambas proporcionam a inserção social através do acesso à informação, do desenvolvimento da criticidade, da criatividade e da ampliação de vocabulário. Esses aspectos contribuem para a ampliação da discussão sobre a importância da leitura na construção da identidade do indivíduo,além de elucidar a promoção do entendimento da realidade. Esta leitura tem como objetivo explicitar o conceito de alfabetização, ressaltando a formação do leitor e as funções da leitura, bem como as contribuições para as práticas pedagógicas que envolvem o desenvolvimento da leitura e da escrita.
Palavras-chave: Alfabetização. Letramento. Leitura.

ABSTRACT

In contemporary times, reading and writing gain significant importance in the life of the individual. Both provide social insertion through access to information, the development of criticality, creativity and the expansion of vocabulary. These aspects contribute to the expansion of the discussion about the importance of reading in the construction of the individual's identity, in addition to elucidating the promotion of an understanding of reality. This reading aims to explain the concept of literacy, emphasizing the formation of the reader and the functions of reading, as well as the contributions to pedagogical practices that involve the development of reading and writing.
Keywords: Literacy. literacy. Reading.

LER, HOJE E SEMPRE: ALGUMAS ENTRADAS

Ler um texto é corroborar ou não com uma situação discursiva. Trata-se de uma condição que se inicia no momento em que se toma nas mãos, por exemplo, um livro, observa-se a capa, as ilustrações, as cores, o título, as primeiras páginas, o sumário. Esse enlace de informações paratextuais compõem uma teia de informações que produzem o sentido do texto - a leitura.

Conjecturar sobre o que é leitura numa ótica da percepção textual, das relações semânticas, semióticas, e dos multiletramentos como processo de apreensão/compreensão de determinados códigos como a linguagem. O código pode ser visual, auditivo e inclusive táctil, como o sistema Braille. Convém destacar que nem todos os tipos de leitura se apoiam no código linguístico - o alfabeto - , é o caso, por exemplo, dos pictogramas ou ainda das partituras de música.

Como processos principais da alfabetização, ler e escrever compõem o quadro sistemático da formação do indivíduo. Essa concepção central da discussão abrange elementos importantes que refletem na completude da construção de sentidos. A interpretação e compreensão dos signos associa-se, então, a uma relação de transmissão de conhecimentos.

Os indivíduos comunicam-se e informam-se por meio da linguagem. Tal condição é uma necessidade básica do homem social, pois os padrões de vida, a diversidade cultural e multiplicidade semiótica estão envolvidas na construção de sentidos. Dessa forma, o letramento é um processo que permite a inserção do sujeito na sociedade, que por meio da linguagem, constituiu-se e desenvolveu-se mediante a interação, a comunicação e a atuação sobre o meio.

As atividades humanas realizam-se nas práticas sociais, mediadas por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora,

como Libras e a escrita), corporal, visual, sonora e digital (BRASIL, 2018). A linguagem é um recurso dinâmico e de representação,trata-se de uma prática sociocultural que permite atuar sobre o meio e produzir significados, transformando a sociedade por meio da leitura e escrita. Assim, como ato de interação dialógica, os recursos linguísticos operacionalizam a vida social diante da multiplicidade de possibilidades discursivas.

LEITURA(S), JANELA PARA MUNDOS

> Como pensar o conceito de escola sem considerar a relevância pedagógica e simbólica do aprendizado da leitura e da escrita? Como compreender a educação moderna sem conceber a habilidadeda leitura como requisito de um repertório intrínseco à própria constituição da modernidade?
>
> [*Mortatti*, 2011]

A prática de criar políticas públicas que visem ajustar e erradicar o analfabetismono Brasil não é um processo novo. Diante do quadro de fracasso escolar que perdura no país, por uma série de problemas sociais e políticos que se solidificaram ao longo do tempo, consolidou-se uma grande classe, a de não letrados. Perante os fatores políticos esociais que envolvem questões tais como, estrutura física inadequada, dificuldade de acesso às escolas, má formação e desvalorização docente, alto índice de evasão, programas sem sucesso, ratifica-se o malogro educacional.

Segundo Costin (2012), a leitura é uma janela para o mundo: permite-nos viver vidas alternativas, fugir da prisão tempo-espaço e ter acesso ao desconhecido. Ao discorrer sobre a leitura, pressupõe-se não apenas a decifração de um código escrito. Sob a ótica da percepção do texto, da compreensão, a leitura é mais abrangente, transborda sentidos para além do que está escrito. Ademais, a construção de significados e as analogias cir-

cundantes revelam peculiaridades entre indivíduos, grupos sociais e entre as várias culturas.

O simples ato de ler encontra-se imbricado ao educando que prioriza a interpretação de textos. Essa curvatura se condiciona a funções elementares como pesquisas, histórias do mundo íntimo, direcionamento escolar ou familiar, sem o aprofundamento crítico que permite conceber o texto de forma plurissignificativa. A leitura é um processo de interação entre o leitor e o texto, configurando-se um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem, portanto tem dimensão social e cultural, provoca, enriquece e encaminha a reflexão.

> [...] concebemos a leitura como uma relação dialética entre interlocutores, que pressupõe a interação entre texto e leitor e não um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos. O ensino da compreensão de texto é, portanto, um processo em espiral no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção do sentido do texto pela ativação de diferentes esquemas (BRASILb, 2012, p. 10).

Ler e escrever são processos constituintes técnicos da alfabetização dos indivíduos. Geralmente, a condução é feita de forma concomitante tornando-se indissociáveis dos usos da língua escrita. Por conseguinte, dialeticamente, são entendidos como práticas sociais e como construções dos atores sociais em seus contextos de interação.

É pertinente ressaltar que a escola é o eixo mediador na formação de leitores. Como responsável pela formação sistemática do indivíduo, é preciso conhecer as práticas, possibilidades e potencialidades de leitura com as quais a criança interage em seu meio social e familiar. Sobre isso, Pausas (2004, p. 23-24) discorre a seguinte reflexão:

> Levar em conta os conhecimentos prévios dos meninos e meninas. Começar onde se encontra [...] o processo de aprendizagem de leitu-

> ra e da escrita por parte da criança começa antes de entrar na escola. A presença da escrita é constante no meio físico e social que nos rodeia (rua, família...) e nosso trabalho deve possibilitar um padrão comunicativo em que os alunos mostrem conhecer o que sabem.

As práticas pedagógicas direcionadas à leitura e escrita devem ser planejadas a partir das referências sociais. Numa proposta de priorizar as diferentes realidades em que vivem as crianças para assim atribuir sentindo ao processo de ensino e aprendizagem. Dessa forma, planejar e organizar uma rotina voltada para reflexão constante sobre a prática da leitura e da escrita, propõem situações de aprendizagem significativas para o desenvolvimento da alfabetização.

Ao analisar a leitura, parece que se faz referência a algo subjetivo; no entanto, uma das características dela é permitir ao indivíduo o acesso às informações e ao conhecimento produzido no mundo. Neste contexto, é que perpassa a reflexão de Paulo Freire, quando cita a leitura de mundo antes da leitura da palavra, o que se completa e se efetiva quando o sujeito adquiri a leitura da palavra.

Sobre os aspectos da leitura, Martins (2006) ressalta que ela é uma experiência individual e que pode ser caracterizada como uma decodificação de signos linguísticos. Esse processo de decifração, captação e compreensão é mais abrangente, permitindo a atribuição de significados aos sinais. Nesse sentido, afirma que a leitura se consolida na relação dialógica entre leitor e objeto lido.

O mundo das práticas de vida é o mundo das linguagens, dos vários discursos que perpassam as multíplices ações e reações na vida cotidiana. Acessíveis e ao mesmo tempo aprisionadas nos constantes diálogos realizados em diferentes esferas da existência social, as linguagens são reveladoras de marcas culturais e das mudanças empreendidas no eixo da história. Mesmo com as mudanças nos fatores tecnológicos e econômicos, a sociedade tem em seu

cerne a comunicação a transitar o cotidiano, que ao mesmo tempo envolvemo homem como sujeito e objeto social.

As habilidades e a capacidade leitora constituem elementos essenciais para o desenvolvimento do intelecto, e abarca aspectos neurológicos, naturais, econômicos e políticos. Através das ações que rodeiam a leitura, o sujeito realiza uma atividade de interpretação que o leva a elaborar concordâncias, análises, críticas, novas ideias em suaspráticas cotidianas. Por este entendimento, um dos pontos principais em torno do qual repousa a questão do entendimento e interpretabilidade localiza-se na escrita, no registroefetivo das linguagens e em seu objetivo principal, a leitura, pois a intenção fundamentalda escrita é a leitura, pois

> [...] o texto literário abre as portas da imaginação e da reflexão e, de forma lúdica, traz para o leitor conhecimentos sobre História, Filosofia,Religião, Geografia, Ciência; ou seja, traz o mundo inteiro ao leitor, permitindo que ele se transforme por meio do ato de ler. Lembremos Barthes: a literatura é fundamental, a única (in) disciplina que não podedesaparecer do currículo, porque abre portas para muitas outras. (VERSIANI, 2012, p. 25)

Para Versiani, a leitura proporciona trilhar universos amplos do conhecimento, a consequência maior do aprendizado da leitura reside na ampliação dos horizontes de mundo e da capacidade neurológica de pensar (VERSIANI, 2012, p.13). Diante da primazia dada ao código, ao espaço e aos múltiplos recursos linguísticos, que se evidenciam mudanças pragmáticas no processo de escolarização. Esses percursos destacam-se pela variedade de elementos semióticos e arranjos visuais que permeiam ostextos, conduzindo, assim novas práticas cognitivas de leitura que visam a formação pelaleitura / letramento. Nesse sentido,

> A leitura é, pois, instrumento para tornar-nos efetivamente humanos, mais que racionais, uma vez que a sensibilidade animal e vegetal que nos habita também precisa de refinamento e apuro. Para tanto, não

> se requer uma dimensão religiosa ou mística do mundo e da pessoa. O que se demanda é coerência com a logicidade eleita pelo leitor e, por isso mesmo, o assumir-se como autor, seguro de uma "autoridade" que lhe permita escrever e subscrever um texto, uma leitura, uma resposta a situações de vida, ficcionais ou não (VERSIANI, 2012, p. 13-14).

Essa "autoridade" citada no fragmento acima decorre da compreensão da apropriação do texto, da relação que o leitor estabelece com a captação das informações. A correspondência estabelecida com o texto permite a transformação, a análise, a criticidade, a ludicidade, que perpassam a entrelinhas e ganham vida através da leitura, do leitor. Com base nisso, é possível considerar o ensino da competência linguística com alicerce na extração de sentidos e na primazia da construção e elaboração de significação face ao texto.

LEITURA: CONCEPÇÕES SEMIÓTICAS

> Mas leio, leio. Em filosofias tropeço e caio, cavalgo de novo meu verde livro, em cavalarias me perco, medievo; em contos, poemas me vejo viver. como te devoro, verde pastagem. Ou antes carruagem de fugir de mim e me trazer de volta à casa a qualquer hora num fechar de páginas?
>
> [*Drummond*]

Ao pensar em leitura, a associação imediata que se faz é a simples decodificação do código escrito. Sob forma primitiva é esse o ponto inicial, que se moldará ao longo da vida acadêmica, sob forma de conhecimento. No entanto, Freire (2011) considera que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Sob essa perspectiva, decifrar o código gráfico é apenas uma das etapas que são concebidas por meio daleitura.

Ler é o meio principal para a aquisição do conhecimento, contudo não está reduzido apenas à decodificação simbólica. A correspondência e a interação que permeiam esse campo, extra-

polam o universo linguístico do texto. Como fator que possibilita a interação, o entendimento e a inserção no mundo, a leitura além de promovera reflexão, contribui, assim, para a formação de um leitor crítico.

Segundo Affonso Romano de Sant' Anna (2011), em seu texto "Ler o mundo", tudo é leitura. É nesse sentido que permeiam as várias facetas da leitura, que não é pura decodificação, e sim, decifração. Sem dúvida, usualmente o ato de ler está associado à escrita, porém a leitura está presente também na sintonia com outro, com os objetos, com o mundo, tudo o que possui significado e se estrutura num discurso é leitura.Leem-se as nuvens, as placas, um quadro, uma escultura, alguém, um gesto... tudo é leitura.

A forma como se interpreta um conjunto de informações que podem estar dispostas em linguagens diferentes como a não verbal, a imagética, as placas de trânsito,o comportamento humano, bem como outros portadores textuais, são maneiras de ler. O ato da leitura não corresponde unicamente ao entendimento do mundo textual verbal, a leitura carece da mobilização do universo do conhecimento para atualizar o universo do texto. É necessário que a compreensão entre símbolos – significantes – e suas representatividades – significados – sejam estabelecidas para que as significações façam sentido na vida.

Como manifestação artística, a leitura é um elemento de caráter criativo, inovadore transformar. Componente essencial que encadeia a construção do significado e a atribuição de sentido mediante os diversos paratextos que possibilitam a edificação de acepções. Ler, portanto, é um processo criativo no qual o conhecimento adquirido é utilizado como meio de troca com intuito de colher novas informações, novos enfoques,objetivando a reestrutura da cosmovisão.

Nada é estático, nada é absoluto, as verdades constroem-se e reconstroem-se aolongo da vida, através das leituras que são fei-

tas. Conforme Affonso Romano de Sant' Anna cita no início de seu texto *"Tudo é leitura. Tudo é decifração. Ou não. Depende de quem lê."* O ato de leitura é individual, porém não está vinculado somente ao que está escrito, está nas entrelinhas, no que pode ser lido, mas não pode ser visto. Portanto, leituraé a arte de entender e de estar no mundo.

LETRAMENTOS E APRENDIZAGENS

Inicia-se a discussão desse tópico com as emblemáticas concepções trazidas por Vygotsky e Piaget, que apontaram a aprendizagem como um processo de relação interativa entre sujeito e cultura. Na abordagem piagetiana o conhecimento é a ação do sujeito sobre o objeto que se constrói na interação do homem/meio, sujeito / objeto. A teoria de Vygotsky, o foco do desenvolvimento humano se faz na e pela linguagem, relacionando a apropriação do saber às comunidades em que o sujeito está inserido. De acordo com esses conceitos, pode-se considerar que osprocessos cognitivos de elaboração são dados como individuais, Apesar de a aprendizagem ocorrer na interação, há sempre um contexto precedente que motiva e conduz essa aprendizagem.

Nesse contexto de condicionamentos de possibilidades efetivas de aprendizagem, configura-se o entendimento que possibilita a análise das variáveis frente ao desenvolvimento do indivíduo. Não só o professor, nem só a escola, são os meios efetivos do desenvolvimento, embora estes sejam agentes privilegiados pela sistemática pedagogicamente planejada, objetivos e intencionalidade assumida, o que se aprende está associado as experiências vivenciadas.

É nesse sentido, das interações sociais relevantes, que o termo letramento surgiu na segunda metade dos anos 1980, e desde

então provoca inquietude a respeito de suas peculiaridades e formas de aplicação. Magda Soares (2018) definiu letramento como o resultadoda ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou condição que adquire umgrupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Também abarcado como um fenômeno mais amplo, o letramento, excede as esferas da escola. Segundo Kleiman (2008), pode-se defini-lo como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como um sistema simbólico e como tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos. Assim, a autora ressalta os aspectos social e prático do letramento:

> As práticas específicas da escola, que forneciam o parâmetro de prática social segundo a qual o letramento era definido, e segundo a qual os sujeitos eram classificados ao longo da dicotomia alfabetizado ou não- alfabetizado, passam a ser, em função dessa definição, apenas um tipo de prática – de fato, dominante – que desenvolve alguns tipos de habilidades, mas não outros, e que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008, p. 19).

Para Kleiman, diante da perspectiva do letramento, a escola enfatiza apenas algumas práticas relacionadas à escrita e ao uso da escrita, de forma que não contempla as práticas vivenciadas em socialmente fora da escola. Nesse sentido, Kleiman (2008, p. 20) afirma que o [...] fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita desta forma, letramento seria um conjunto de práticas com objetivos específicos e em contextos específicos, que envolvem a escrita. A escola, por sua vez, seria apenas uma mediadora do letramento, dentre várias outras, e realizaria apenas algumas práticas desse processo.

É facilmente perceptível que a escrita exerce um papel de extrema importância social, uma vez que tudo se organiza em

torno dela. Assim sendo, o letramento perpassa o campo das relações que se estabelecem entre texto, contexto e escrita, fato que influencia a relação do sujeito com a sociedade e do sujeito com outros sujeitos. De acordo com Mortatti (2004, p.98), o conceito de letramento está interligado às funções da língua escrita em sociedades letradas:

> Letramento está diretamente relacionado com a língua escrita e seu lugar, suas funções e seus usos nas sociedades letradas, ou, mais especificamente, grafocêntricas, isto é, sociedades organizadas em torno de um sistema de escrita e em que esta, sobretudo por meio do texto escrito e impresso, assume importância central na vida das pessoas e em suas relações com os outros e com o mundo em que vivem.

Tentar compreender o que seja de fato o letramento através das diversas pesquisas de linguistas renomados é um dos caminhos que a educação atual perpassa. O surgimento da palavra está relacionado ao contexto que suscitou grandes discussões na década de 1980, as altas taxas de repetência e analfabetismo no Brasil. Ferreiro e Teberosky (1999) ao alvitrarem uma nova perspectiva sobre o processo que a criança cursa para aprender a ler e a escrever, contribuíram muito para a reflexão sobre a problemática da alfabetização, bem como sobre a forma como os educadores desenvolvem o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, pois

> há uma ligação simbólica entre o sentido da palavra e os sons componentes da palavra falada, e uma segunda ligação simbólica entre os sons dessa palavra falada e as letras como que a palavra é escrita (LEMLE, 2006, p. 11).

Mirian Lemle (2006) ressalta as questões simbólicas que competem ao processo de alfabetização e, que, de forma diretiva interferem no letramento. Há situações distintascomo decodificar o código, compreender o significado e relacionar o código escrito

aos sons. Se o letramento entende a função social do texto, logo da escrita, pressupõe-se que o indivíduo possa ser letrado e não alfabetizado, pois pode dominar a leitura, e não escrever devidamente. Contudo, mais que opor os conceitos de alfabetização e letramento, Soares (1998) destaca o valor qualitativo que o conjunto de práticas sociais, alfabetização e letramento, representam para o sujeito, extrapolando a dimensão técnica e instrumental do puro domínio do sistema de escrita:

> Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *Letramento* que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos (RIBEIRO, 2003, p. 91).

O efetivo uso da escrita corrobora ao indivíduo uma condição diferenciada na sua relação com o mundo, garantindo um estado além do conquistado por aquele que apenas domina o código. Soares (1998) infere que integrar informações, interpretar, divertir-se, sistematizar, confrontar, induzir, informar, documentar, orientar, reivindicar, são ações provenientes das habilidades leitoras, da capacidade de transmissão de significado de forma adequada a um leitor potencial.

Ler e escrever compreendem um universo de possibilidades, não apenas o conhecimento das letras e o modo de decodificá-las. Deve-se considerar as questões emergentes atuais, o jogo das subjetivações, o acesso rápido à informação, o individualismo acentuado e o discurso opiniático. Diante disso, compreender o benefício das variadas formas de expressão e comunicação possíveis, reconhecidas e necessárias em um determinado contexto cultural.

O cultivo dos hábitos de leitura escrita que respondem aos apelos da cultura grafocêntrica, permite a inserção social com base

na criticidade. Nessa perspectiva, a aprendizagem da língua escrita deixa de ser uma questão estritamente pedagógica para alçar-se à esfera política. Conforme Ferreiro (2001) a escrita é importante na escola, porque é importante fora dela e não o contrário. Assim, os ambientes sociais são constituídos em torno da escrita, nas mais variadas mídias, evidentemente, pelo que representa o investimento na formação humana, o domínio desse universo acaba sendo fator fundamental para a inserção social.

> [...] é bem difícil imaginar que uma criança de 4 ou 5 anos, que cresce num ambiente urbano no qual vai reencontrar, necessariamente, textos escritos em qualquer lugar (em seus brinquedos, nos cartazes publicitários ou nas placas informativas, na sua roupa, na TV, etc.) não faça nenhuma ideia a respeito da natureza desse objeto cultural até ter 6 anos e uma professora à sua frente (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 29).

Segundo as autoras, há um contraste entre as possibilidades que a escola proporciona e as que a vida social evidencia. Na citação acima, também é possível ressaltar que elas se posicionam contrárias à utilização de mecanismos artificiais no processo de alfabetização, defendendo o uso de textos reais, que façam parte do contexto das crianças e que possam propiciar aprendizagens significativas. Nesse contexto de dissonâncias, a escola se configura como um espaço de conflitos, visto a diversidade subjetiva e também a distinção de realidades.

Os padrões de nivelamento instituídos são hiatos diante das relações sociais, poisa hegemonia não se constitui como um processo legítimo socialmente, já que a grande parte dos sujeitos não consegue associar os saberes da escola como os saberes da vida. Sobre esse distanciamento, Soares (2004, p.57), argumenta a respeito como o seguinte posicionamento:

> Ao pensarmos em alfabetização e cidadania, é preciso, aqui também, de novo, fugir a uma interpretação linear desses dois termos, atribuindo-lhes uma relação causa-consequência, em que a constru-

> ção da cidadania seja vista como dependente da alfabetização; esta deve serentendida como um componente, entre muitos outros, da conquista, pela população, de seus direitos sociais, civis e políticos.

É necessário que os aprendizados sejam processos predecessores do desenvolvimento da capacidade crítica e da autonomia, para que se construa umasociedade democrática, que permita ao indivíduo o direito de acesso à leitura e a escrita. Sendo assim, a alfabetização é um processo que contribui para a formação e conquista dacidadania.

Sob uma visão ampla, é possível indicar que letramento e alfabetização são processos indissociáveis. Embora a conceituação seja distinta, estão conectados pela supremacia linguística. Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever, de decodificar os elementos circundantes da escrita; letrar pressupõe que o indivíduo tenha habilidades com leitura e escrita, que tenha destreza em práticas discursivas, é um outro estado, uma condição ampla em que o sujeito faz uso social da língua, relaciona contextos semióticos e semânticos, mas que associa-se diretamente ao processo alfabetizador, pois

> ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escreve para atingir diferentes objetivos - para informar-se, para interagir com outros, para interagir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se , para apoio a memória, para catar-se; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, habilidade de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever, atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor (SOARES, 2004, p. 92).

Assim, o letramento está relacionado com o uso da tecnologia da escrita, como ressaltou Soares (2004), num processo so-

cial que perpassa pela compreensão das habilidades do processo de leitura e da escrita para uma aprendizagem significativa. Aliar o letramento à alfabetização possibilitará ao indivíduo o acesso a diversas capacidades habilidades fundamentais para que se aproprie e se desenvolva com coerência nas práticasde leitura e escrita. A união desses processos pode interferir positivamente na formação,pois permitirá ir além do registro automático da escrita e da leitura, consentirá a compreensão e a produção de conhecimentos favoráveis socialmente como cidadão, fazendo uso da escrita e apropriando-se das diversas práticas sociais. O ideal é que se alfabetize letrando.

A indissociabilidade entre letramento e alfabetização se concentra no cerne do conceito do Letramento que, efetivamente, corresponde ao uso da linguagem em experiências reais de práticas sociais de leitura e escrita. Kleiman (2007) destaca que "os estudos do letramento partem de uma concepção de leitura e de escrita como práticas discursivas, com múltiplas funções e inseparáveis dos contextos em que se desenvolvem". Nesse sentido, o letramento corresponde à função legítima de uso da língua e de seus recursos semânticos e semióticos.

Sob essa ótica, para além da alfabetização, o letramento cumpre a função de conexão entre saberes linguísticos e culturais associados às práticas e à interação. De acordo com Street (2012), o letramento não é simplesmente um conjunto de habilidades funcionais, com grande parte da escolarização moderna e muitas agências de letramento o representam, mas um conjunto de práticas sociais profundamenteassociadas à identidade e posição social. Dessa forma, a abordagem do letramento permitea construção de sentidos sobre os mais variados usos da linguagem que coexistem nas diversas práticas sociais.

Freire (1991) cita que a consciência crítica do sujeito para a sua emancipação se configura na educação. Muito além de ler e es-

crever, é necessário que os indivíduos sejamcapazes de problematizar sua realidade e posicionar-se criticamente. Assim, a práxis pedagógica, é o elemento fundamental que potencializa a transformação político-social ea democratização.

Nesse contexto, torna-se vil a necessidade de entendimento do mundo, dastecnologias vigentes, das mudanças que abarcam as ações sociais e contribuem para o desenvolvimento social dos indivíduos. Ademais, permeando o universo da linguagem, o multiletramento se estabelece como um aspecto da comunicação e suas representações contemporâneas, bem como uma variação de significados das diferentes vertentes da vida – cultural, social, política, literária, filosófica – que resultam das peculiaridades dos novos meios de informação e comunicação.

A pensar no multiletramento sob os aspectos da língua, refere-se às diversas variedades linguísticas que se tornam cada vez mais relevantes para a interação dos indivíduos nos variados contextos sociais. As condições sociolinguísticas exigem aptidão para além da comunicação tradicional, pois os fatores como: cultura, classe social,gênero, experiência de vida, campo de trabalho, assunto ou disciplina acadêmica, estabelecem relações dialógicas sociais distintas.

Outro ponto que ganha espaço é o aspecto multimodal que atualmente se configura como uma nova acepção da linguagem que não se dá apenas pela escrita. Embora, tradicionalmente, a escrita seja a linguagem de maior prestígio, há tempos que outros meios se constituem socialmente como valorosos e viáveis. As tecnologias digitaistêm ganhado cada vez mais espaço e por isso é necessário ampliar a pedagogia de letramento, para que esta não privilegie unicamente as representações escritas, mas sim,busque uma formação que vá além.

OS GÊNEROS TEXTUAIS: SUBJETIVIDADE, CONTEXTUALIZAÇÃO E SOCIALIZAÇÃO DO CÓDIGO

Para concretizar práticas de letramento é indispensável conhecer os gêneros do discurso. Toda produção textual pertence a um determinado gênero, dessa forma, o ensino dos gêneros é um poderoso instrumento para promover o letramento. A pensar em estudos de linguagens, os gêneros textuais talvez sejam um dos elementos que melhor representam a intertextualidade entre as áreas do conhecimento e fenômenos socioculturais cognitivos e linguísticos.

A palavra gênero está associada a caracterização visando diferenças. Tal sentido está, originalmente, ligado à tradição da Antiguidade, na Grécia Antiga, no campo da Literatura, o termo gênero vincula-se a distinção entre três modalidades de mímesis: a tragédia, a épica e a lírica. Esse apanágio firmou-se com Aristóteles que sistematizou uma teoria de gêneros e da natureza do discurso, na qual há uma estrita relação entre autor, ouvinte e gênero.

No século XX, o termo gênero segue com seu aspecto caracterizador distintivo. Referenciado aos gêneros textuais, adquiriu forma ampla e valiosa, tornou-se um conceitoteórico de amplo valor na área da Linguística Textual. Numa perspectiva dialógica, apontando para acepções que envolvem o discurso, o texto, o contexto e a intenção, numconjunto de representações sociais, culturais e cognitivas, os gêneros textuais se constituem como a materialização das funções comunicativas da linguagem.

O conceito gêneros do discurso, conforme a concepção dialógica da linguagem, baseado em Bakhtin (2003), prenuncia a noção de que todo enunciado tem em comum o fato se refere a um sujeito, a fonte enunciativa regida por normas. Segundo o autor, os gêneros do discurso são tipos, relativamente, estáveis de enunciados orais e escritos que organizam a nossa fala da mesma

maneira que organizam as formas gramaticais e ainda destaca que a heterogeneidade dos gêneros do discurso abrange desde um relato do dia a dia até um documento oficial. "A riqueza e a diversidade dos gêneros são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana" (BAKHTIN, 2003). Os gêneros do discurso estão, intimamente, relacionados à comunicação verbal, pois ao elaborar um diálogo, uma enunciação cria-se também a intenção baseada em normas e regras, que de certa forma, atendem a um determinado gênero. Assim, o repertório discursivo dos falantes tem como parte integrante os gêneros que compõem o eixo de compreensão da intenção, tendo em vista que:

> Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso da mesma forma que organizam as formas gramaticais (sintáticas). Aprendemos a moldar nosso discurso às formas do gênero e, ao ouvir a fala do outro, sabemos de imediato, bem nas primeiras palavras, pressentir lhe o gênero, adivinhar-lhe o volume [...], uma determinada estrutura composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensaçãodo conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003, p. 302).

O gênero do discurso estabelece uma relação direta com os aspectos sociais de comunicação. Dessa forma, torna-se um elemento importante para o letramento, visto que, quando mais gêneros do discurso forem dominados, mais conhecimento sobre as diversas práticas de leitura e escrita os indivíduos terão, participando, assim, de diversoseventos do letramento. A prática efetiva do letramento perpassa pelo conhecimento e acesso às diversas práticas de leitura e escrita que resultam no conhecimento de ler e produzir diferentes textos, de gêneros diversos interagindo de forma prazerosa e crítica.

No percurso dessa prática diversificada de leitura e escrita, desenvolver-se-á a capacidade de ler. Numa perspectiva de sentindo mais completo, que tem como eixo a abstração do significa-

do, da análise e da crítica, as relações linguísticas se estabelecem através da decodificação, da compreensão, da interpretação, e da retenção. Desse modo, haverá um nível de letramento que possibilite a formação integral do leitor,para além de um decifrador de sinais, mas que mobilize conhecimentos visando dar coerência ao texto e, consequentemente, a vida, pois

> trata-se de formas relativamente estáveis tomadas pelos enunciados em situações habituais, entidades culturais intermediárias que permitem estabilizar os elementos formais e rituais das práticas de linguagem [...] Assim, os gêneros enquanto formas historicamente cristalizadas nas práticas sociais, fazem a mediação entre a prática social, ela própria e as atividades de linguagem dos indivíduos. (ROJO, 2002, p. 6).

De acordo com Rojo, a prática de uma linguagem está conectada a um gênero. Oslocutores sempre adotam um evento comunicativo em consonância a um modelo comum,como uma representação que determina as expectativas de uma comunidade linguística. Na rotina escolar, as práticas de linguagem associadas aos gêneros perpassam pela convivência com histórias, parlendas, listas, poesias, num processo de apropriação das diferentes linguagens. Essa relação com o texto, portanto, permite à criança a ampliação do conhecimento com a aquisição da base alfabética e de assimilação da linguagem e seusdiferentes usos.

A partir das experiências vivenciadas, o interesse pela escrita é aguçado, levandoa compreensão de alguns conceitos do código escrito, tanto na escola, quanto fora dela. A exemplo disso, pode-se citar o reconhecimento do nome da história ou de uma placa de algum comércio que apresentam as mesmas letras do seu nome. Ao desenvolver umaprática voltada para o trabalho com gêneros textuais diversificados, é propiciado à criançaconhecer suas diferentes funções e características, partindo dos mais comuns do seu diaa dia, como um bilhete, contos de fadas, até outros mais

complexos como contas de energia ou bula de remédio, que apresentam uma linguagem mais específica.

Bakhtin (2003) salienta que os gêneros do discurso são tipos relativamenteestáveis de enunciados constituídos historicamente e que mantêm uma relação direta coma dimensão social. Estão estruturados, a partir da dialogicidade, da natureza sócio- histórica e ideológica, tendo como centralizador o meio social que de certa forma exerceuma força direcional sobre o indivíduo e suas estruturas dialógicas. Faraco (1999) relata que o homem se constitui na e pela interação, sempre em meio a uma complexa rede de relações sociais, das quais participa permanentemente.

Nesse sentido, a língua é entendida como interação verbal uma situação comunicativa que envolve indivíduos em torno de um enunciado que precisa ser compreendido. A língua com função social e real de comunicação se estrutura em virtude de um destinatário, não há neutralidade na linguagem. A concepção de Bakhtiniana é a de que a palavra não apresenta apenas uma condição típica, mas também uma expressão individual que vincula a troca e a incorporação de discursos.

Nesse sentido, os gêneros textuais, compõem o quadro dos enunciados com funções sociais, diretivos a espera de um destinatário que interaja. Didaticamente falando, eles possuem características distintas e cumprem uma cátedra social baseados notipo de assunto que é abordado, quem está falando e para quem é destinado; enfim, suas características são baseadas na sua finalidade, visando atender a uma demanda, uma necessidade de comunicação. Dessa forma, os gêneros textuais corroboram um universolinguístico resultante do uso comunicativo da língua em sua realização dialógica.

Diante disso, é importante ressaltar que o mundo contemporâneo pode ser considerado o universo das linguagens. Há muitas formas, jeitos e maneiras de estabelecercomunicação, de passar

uma informação de interagir com o mundo e agir sobre ele. Sendo assim, a relação dialógica estabelecida, o destaque também recai, segundo Rojo (2012) para uma das principais características dos novos (hiper) textos e (multi) letramentos é que eles são interativos, em vários níveis - na interface, das ferramentas, nos espaços emrede dos hipertextos e das ferramentas, nas redes sociais etc.

Essa multimodalidade não está associada somente ao desenvolvimento tecnológico, mas sobretudo à variedade de culturas em que o indivíduo está inserido. Diante da multíplice cultural das populações e das variedades semióticas da compleição dos textos os quais se informa e se comunica são necessários novos multiletramentos. Ademais, é importante conduzir a aprendizagem por um vies significativo que esteja conectado às novas configurações apresentadas no mundo contemporâneo globalizado.

Visto que o Letramento tem a função social em seu cerne, o multiletramento é uma prática que exige e incentiva a autonomia frente aos contextos de interação e inserção social. Perpassando por esse encadeamento de ideais, o desenvolvimento de práticas que comtemplem a multiplicidade de gêneros, mídias e semiose direcionada à compreensão eprodução escrita em diferentes linguagens e acepções deve se constitui nas diversas áreasdo conhecimento, como a artística, científica, literária, filosófica e tecnológico. Ademaisas práticas que envolvem a leitura se voltam para as exigências que a sociedade contemporânea impõe.

Marcuschi (2005) destaca que o letramento tecnológico ou digital vai além da simples reprodução de textos no ambiente virtual. Diante do surgimento das novas tecnologias de escrita, modificam-se alguns aspectos de textualização e em virtude desse novo modelo textual, desse novo ambiente textual, de novas formas de uso e de manifestação linguística, perpetua-se socialmente. Assim, o multiletramento corrobora uma prática de suma importância para a formação cidadã.

Há inúmeros gêneros textuais que podem ser apresentados às crianças, como biografia, notícia, currículo, diário. Os instrucionais também mantêm seu destaque, como manual de instruções, que pode ser de um brinquedo ou jogo, ou instruções de uma brincadeira, suas regras etc. Alguns gêneros textuais permitem um enlace de conhecimentos como por exemplo, a receita. Ao trabalhar com esse gênero textual, por exemplo, é possível aprender sobre alimentação, tempo, números e quantidades, compreendendo as características do texto que apresenta as ações a serem seguidas. Paraas crianças é uma atividade estimulante e prazerosa por proporcionar a vivência concretada situação prática e percepção de forma palpável a função social desse gênero.

No que se refere à prática pedagógica ancorada nos estudos sobre gêneros textuais, Schenewly e Dolz (1996) GOMES (2013) afirmam que somente uma proposta de ensino-aprendizagem organizada a partir da teoria de gêneros textuais permite ao docente a observação e a avaliação das capacidades de linguagem dos alunos. As intervenções didáticas, bem como as orientações mais precisas, acontecerão antes e durante a realização da proposta. Para os alunos, o trabalho com gêneros constitui uma forma de se confrontar com situações sociais efetivas de produção e leitura de textos e uma maneira de dominá-las progressivamente, pois

> considerando que o discurso se materializa no texto, cujo plano estrutural assume uma dada configuração em virtude de uma correlaçãoentre os elementos de sua organização e suas condições de produção, podem-se, especificando um pouco mais essa noção, tratar os tipos textuais como modos enunciativos de organização de discurso no texto,efetivados por operações textualmente discursivas [...] (SILVA, 1999,p.100 - 101).

A própria estrutura dos gêneros textuais é variada, podendo sofrer alterações de acordo com as mudanças sociais. A carta, hoje não tão comum como antigamente, deu lugar ao *e-mail*, porém suas

características mais marcantes se mantiveram, assim como a sua função. Marcuschi (2008) chama atenção para o fato de que essa distinção entre gênero e tipo textual não se configura como uma visão dicotômica dos conceitos. Conforme o pensamento de Bakhtin, Marcuschi (2008) destaca que a noção de gênero textual perpassa pelo trato sócio interativo da produção linguística. Uma vez que ambos os aspectos são constitutivos do funcionamento da língua em situações comunicativas cotidianas, infere que toda manifestação verbal ocorre por meio da materialização de algum gênero textual.

Acerca desse contexto, instigam discussões referentes aos diversos aspectos do funcionamento dos gêneros textuais, sobretudo nas especificidades didáticas que inferem modificações nas práticas pedagógicas no ensino da leitura. Tais modificações abarcam uma concepção de leitura numa perspectiva semiótico-discursiva. Neste sentido, o letramento, que discorre o trabalho com gêneros textuais, configure-se como uma prática que objetiva o ensino da língua viva, dinâmica, ressaltando o uso que dela fazem, seu caráter dialógico, seus significados e símbolos.

Segundo Soares (1998), há que se identificar no conceito de letramento asdimensões social e individual. A dimensão individual relaciona-se com as habilidades individuais, presentes na leitura e na escrita, envolvendo, desde o domínio do código até a construção do significado de um texto. Já na dimensão social, letramento é um fenômeno cultural referente a um conjunto de atividades sociais que demandam o uso daescrita.

CENAS FINAIS: LETRAMENTO E ESCOLA

Frente às novas mudanças sociais, às inovações pedagógicas e às transformações do mundo contemporâneo, as práticas pedagógicas não podem dissociar escolarização, alfabetização e letramento.

A importância desse processo de formação corrobora como método de iniciação à leitura e à escrita e estabelece um elo com o letramento que compreende a formação leitora com função social. Assim, um procedimento que aparente ser algo singular à metodologia escolar, se ratifica como elemento imperativo à inserção social.

O discurso da importância do uso e das funções da escrita são elencados como fundamentais ao desenvolvimento de atividades significativas de leitura e escrita na escola. Para tanto há uma proposta de associação da alfabetização e do letramento, buscando concretizar o processo de aquisição e apropriação da língua de forma efetiva. Sobre isso, Magda Soares destaca que alfabetizar e letrar são duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduose tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado (SOARES, 1998, p. 47).

Nesse sentido, pretendeu-se salientar questões referentes à alfabetização, numa perspectiva de associação da alfabetização e do letramento. Tendo em vista que o mundo contemporâneo emerge novas práticas que envolvem além da escrita tradicional, questõesvoltadas para a semiótica. Infere-se que as práticas pedagógicas, uma formação mais consistente que possibilite a interação com o mundo letrado e que supere a simples decodificação do código é um percurso necessário à formação do indivíduo.

Numa abordagem que permeou os aspectos voltados para a leitura, a expectativa foi promover uma reflexão acerca da importância da formação do sujeito com vistas à dominar os processos dialógicos da linguagem. Diante de práticas sociais de leitura e de escrita presentes na sociedade, cabe à escola, como ambiente responsável pela formação,proporcionar esse acesso e conhecimento. As exigências do mundo moderno, como, por exemplo, a ascensão tecnológica, tornou-se imperativa às novas demandas sociais,

que aescola, proporcione um ambiente de aprendizado direcionado ao multiletramento.

Perante a realidade, é possível verificar, que muitas crianças são alfabetizadas, decodificam o código, porém não compreendem o que leem. Essa realidade determina muitos fracassos e desistências no caminho escolar. Cabe à escola propiciar às crianças oacesso às práticas sociais de leitura, a situações sócio discursivas consolidadas. Numa perspectiva contemporânea, a linguagem representa um universo de possibilidade semiótica, sob forma dos mais variados gêneros textuais, nesse contexto é imprescindível que as crianças sejam inseridas no mundo (multi)letrado, para que desenvolvam as habilidades de leitura e escrita, que compreendam o texto, seus significados, seusobjetivos e que possa além de entendê-lo, possam utilizá-lo.

Portanto, é essencial que haja discussões sobre esse tema, pois alfabetização e letramento não são conceitos permanentes. Por serem processos mutáveis, que estão em consonância com as transformações do meio social, que se ampliam para o universo dos gêneros textuais, dos multiletramento – digital, tecnológico, artístico - a proposta da pesquisa é instigar a reflexão diante das práticas pedagógicas diárias. Há necessidade de uma postura interativa de ensino da língua e, antes de tudo, de ancorar-se numa prática que considere o uso e o funcionamento discursivo da linguagem em contextos reais e diversificados, visando, sobretudo, corroborar ao aluno habilidades e competências para a vida social e profissional, para o pleno exercício da cidadania, para a utilização de recursos dialógicos e tecnológicos numa relação indissolúvel entre Educação, Alfabetização, Letramento e Práticas Sociais.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo:Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

_____b. Ministério da Educação. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa:**a organização do planejamento e da rotina no ciclo de alfabetização na perspectiva do letramento: ano 2: unidade 2 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. -- Brasília: MEC, SEB, 2012. Disponível em: http://pacto.mec.gov.br/ >. Acesso em: 21 abril. 2016.

FARACO, Carlos A.O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In:FARACO, C.A.; TEZZA,C.;CASTRO,G.(Org.) **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Editora da UFPR,1999.

FERREIRO, Emília. **Passado e presente dos verbos ler e escrever**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **O momento atual** é **interessante porque põe a escola em crise**. Entrevistaconcedida à Revista Nova Escola. São Paulo: Abril, Out. 2006. Disponível em http://revistaescola.abril.com.br/lingua-portuguesa/alfabetizacao inicial/momento- atual 423395.shtml>. Acesso em: 10 janeiro. 2022.

_____. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FREIRE, Paulo. **A Importância do Ato de Ler** - em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez Editora & Autores Associados, 1991.

_____, P. **Educação e Mudança**. 18ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). **Os signifi-**

cados do letramento: uma nova perspectivasobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KLEIMAN, Â. B. **Letramento e suas implicações para o ensino de Língua Materna**. Signo. Santa Cruz do Sul, v.32, p.1-25, dez, 2007.

MARTINS, Maria Helena. **O que** é **leitura?** São Paulo: Brasiliense, 2006.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão.** São Paulo:Parábola, 2008.

_____, L. A. **Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital**. In:MARCUSCHI, L. A; XAVIER, A. C. **Hipertexto e Gêneros Digitais:** Novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Educação e Letramento**. São Paulo: UNESP,2004.

RIBEIRO, V. M. (org.) **Letramento no Brasil**. São Paulo: Global, 2003.

ROJO, R. (Org.) **Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas.** São Paulo:Mercado de Letras, 1998.

_____. **A prática da linguagem em sala de aula: praticando os PCNs.** São Paulo: EDUC/Campinas: Mercado de Letras, 2000.

_____. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola, 2009.

SANT'ANNA, Affonso Romano de. Ler o mundo. São Paulo: Global, 2011.

SCHNEUWLY, B. e DOLZ, J. **Genres et progression em expression orale et** écrite: elements de réflexions à propôs d'une expérience romande. Emjeux, 1996, in: GOMES, Alexandro Teixeira. **Educação, letramento e práticas sociais.** Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura Ano 09 - n.16 – 1º Semestre de2013 - ISSN 1807-5193.

SCHMIDT, S. J. **Linguística e teoria do texto:** os problemas de uma linguística voltadapara a comunicação. São Paulo: Pioneira, 1978.

SILVA, Jane Q. Gênero Discursivo e Tipo Textual. In: **Revista SCRIPTA.** Belo Horizonte, v.2, n.4, p.87- 106, 1o. semestre de 1999.

SOARES. Magda. **Letramento: um tema em três gêneros.** Belo Horizonte: Autêntica,1998.

_____. **Alfabetização e Letramento**.2ª edição. São Paulo. Contexto, 2004.

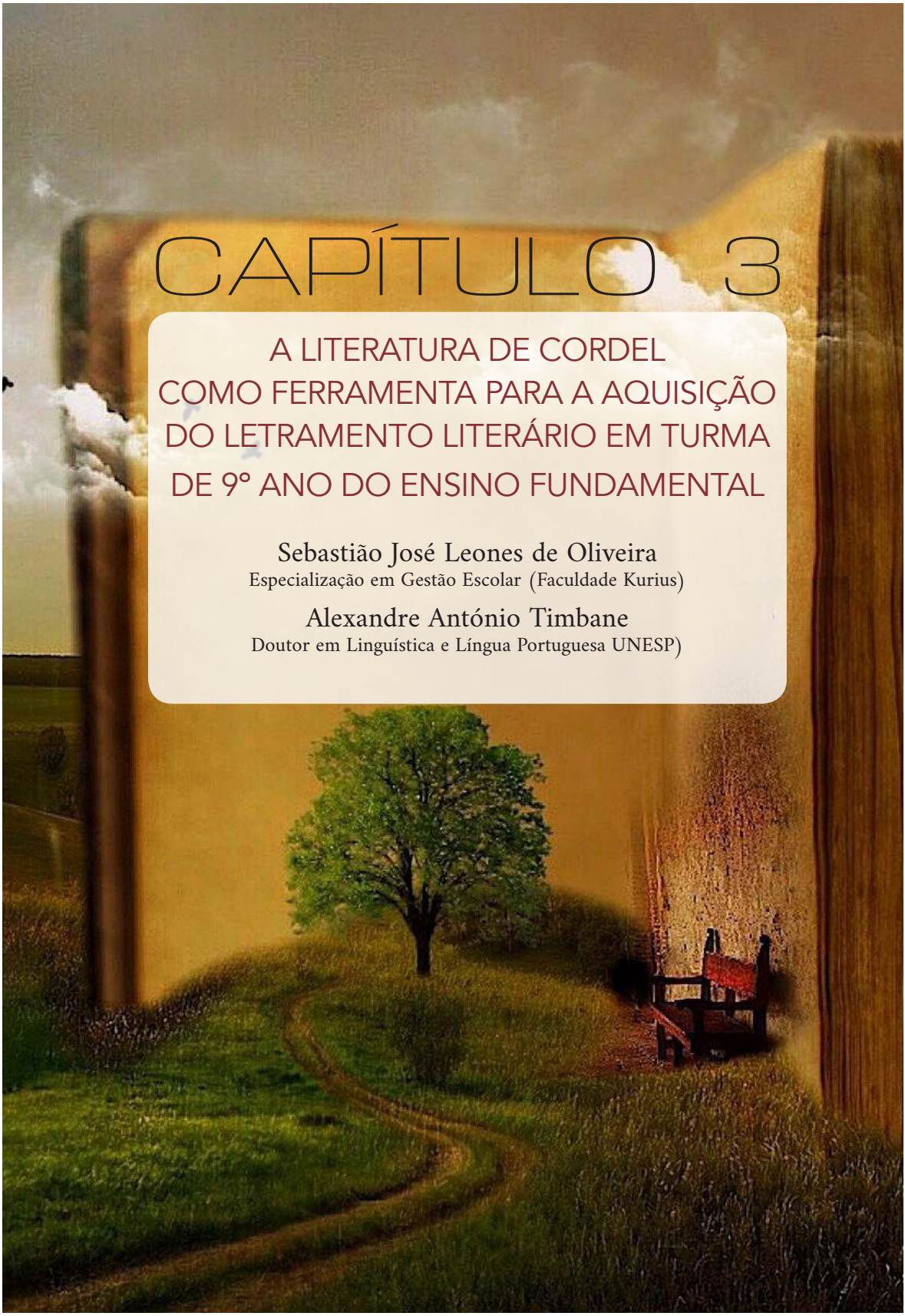
_____. **Letramento e alfabetização:** as muitas facetas. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n25/n25a01.pdf Acesso em 16 de novembro de 2009.

_____.**O que** é **letramento?** 2003. Disponívelem: http. www.verzeri.org.br /artigos/003.pdf Acesso em 16 de novembro de 2021.

STREET, B. V. Eventos de Letramento e Práticas de Letramento: Teoria e Prática nos Novos Estudos do Letramento. In: MAGALHÃES, I. (org.) **Discursos e Práticas de Letramento:** pesquisa etnográfica e formação de professores. Campinas: Mercado de Letras, 2012.

VYGOTSKY, LEV S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____, LEV S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processospsicológicos superiores.** 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.



CAPÍTULO 3

A LITERATURA DE CORDEL COMO FERRAMENTA PARA A AQUISIÇÃO DO LETRAMENTO LITERÁRIO EM TURMA DE 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Sebastião José Leones de Oliveira
Especialização em Gestão Escolar (Faculdade Kurius)

Alexandre António Timbane
Doutor em Linguística e Língua Portuguesa UNESP)

RESUMO:

A literatura é uma das expressões artísticas mais significativas na história das civilizações, porque o homem constrói o mundo real e imaginário. Ao analisarmos o ensino da literatura, nota-se o quanto o trabalho com essa arte, em sala de aula tem demonstrado um tanto quanto ineficaz, haja vista falta de cultura literária por parte dos estudantes. Nesse contexto, é visto na Literatura de Cordel uma fonte alternativa de trabalho com a prática literária, pois esta carrega importantes marcas e traços de nossa história e cultura popular. O capítulo propõe uma intervenção pedagógica em turmas de 9º ano do Ensino Fundamental, a partir da utilização da Literatura de Cordel, fundamentada pela metodologia da Sequência Básica sugerida por Cosson (2021). Por meio de ações organizadas e sistematizadas somos capazes de proporcionar o acesso a outras leituras contribuindo para a formação do futuro leitor.
Palavras chaves: Leitura. Literatura de Cordel. Letramento Literário.

ABSTRACT:

Literature is one of the most significant artistic expressions in the history of civilizations, because man builds the real and imaginary world. When analyzing the teaching of literature, it is noted how much the work with this art in the classroom has shown to be somewhat ineffective, given the lack of literary culture on the part of the students. In this context, Cordel Literature is seen as an alternative source of work with literary practice, as it carries important marks and traits of our history and popular culture. The chapter proposes a pedagogical intervention in 9th grade elementary school classes, based on the use of Cordel Literature, based on the Basic Sequence methodology suggested by Cosson (2021). Through organized and systematized actions we are able to provide access to other readings, contributing to the formation of the future reader.
Keywords: Reading. Literature of twine. Literary Literacy.

INTRODUÇÃO

A leitura literária, além de ser vista como mecanismo de aprendizagem e um passaporte de acesso ao mundo do conhecimento, também é uma possibilidade de construção da criticidade, que oportuniza ao ser humano viver, relacionar-se e interagir socialmente. É por meio do texto literário que muitas vezes nos desprendemos do mundo exterior, para mergulharmos no mundo interior que habita em cada um de nós. Quem nunca se emocionou com a descrição detalhada de determinada cena, das histórias de amor, das batalhas épicas, dos grandes heróis, ou riu das travessuras e espertezas daquele personagem?

No entanto, se tem observado o pouco interesse por parte dos estudantes em desenvolver o gosto pela leitura literária. Acredita-se que inúmeros fatores podem contribuir para isso, desde o nível de escolarização dos pais, o incentivo por parte da família, dentre outros, aos procedimentos didáticos metodológicos utilizados pelo professor no processo de formação leitora.

O presente estudo tem como objetivo geral: Propor uma intervenção pedagógica acerca da Literatura de Cordel como um caminho para apropriação do Letramento Literário em turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental. Outrossim, destacam-se como objetivos específicos: (a) realizar busca na literatura vigente, mapeando pesquisas e estudos que versam sobre o trabalho com o cordel em sala de aula, observando como esta literatura demarca importantes traços da nossa história e cultura popular; (b) planejar um trabalho de fortalecimento do letramento literário, a partir da utilização de uma sequência básica com base na literatura de cordel; e, por fim, (c) elaborar proposta de intervenção voltada para a utilização da literatura de cordel visando ao letramento literário.

A pesquisa surgiu da necessidade de desenvolver aspectos voltados para o trabalho com o letramento literário em sala de

aula, mediante a destoante realidade onde os estudantes não apresentam o gosto pela leitura literária. Como já afirmava o poeta espanhol Juan Ramón Jiménez "A literatura, sobretudo, a poesia, é a arte da imensa minoria". Nessa vertente, buscamos aproximar o aluno do universo literário por meio da Literatura de Cordel, gênero literário conhecido por sua versatilidade, variedade de assuntos, temas e riqueza de linguagem.

O aporte teórico que fundamentará esta pesquisa tem como ponto de partida a contribuição e análise dos estudos elaborados por Bortoni-Ricardo, (2008), Cosson, (2020; 2021), Ferreira et. al. (2020), Gil, (2002), Haurélio, (2013), Londres (1983), Marinho e Pinheiro, (2012), Nascimento, (2019), entre outros. Mediante essa delimitação, a questão que norteia esta pesquisa é: De que modo a Literatura de Cordel contribui para o desenvolvimento do Letramento Literário em Turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental? Com esse questionamento intenta-se estabelecer uma relação de aproximação entre o universo teórico a ser estudado e as diferentes circunstâncias derivadas da realidade, buscando possíveis evidências que funcionem como suporte para melhor observação e consolidação dos resultados.

A ação possibilitará aos estudantes o interesse pela literatura de cordel. Desse modo, oportunizará aos participantes da pesquisa o contato com o texto literário, contribuindo para a motivação e ampliação do seu repertório de leitura e estimulando a capacidade crítica dos indivíduos para utilizarem a leitura como forma de inserção e transformação social, e o professor terá um melhor desempenho de sua prática docente, enquanto mediador.

O presente estudo justifica-se, na medida em que, se observa a problemática dos estudantes, sobretudo do 9º ano do Ensino Fundamental, público alvo desta pesquisa, apresentarem dificuldades no que tange ao desenvolvimento do Letramento Literário. Normalmente, as atividades que evidenciam os aspectos do le-

tramento literário desenvolvidos nas escolas estão relacionadas à construção de fichas de leitura, provas escritas ou a uma literatura, muitas vezes, adversa ao contexto dos estudantes com o intuito de explorar o contexto gramatical e atribuição de notas para fechamentos de ciclos escolares.

Não é pretensão, no estudo em questão, desencorajar o trabalho com o uso da literatura clássica em sala de aula, como também a não utilização de quaisquer outros recursos didáticos pedagógicos manuseados por professores e pesquisadores. Todavia, o que se pretende é oportunizar ao professor a possibilidade de desenvolver uma ação prática de letramento literário a partir de uma sequência básica, fundamentada nos estudos de Rildo Cosson (2021), tomando como objeto de estudo a Literatura de cordel, acreditando ser uma alternativa para estimular o gosto pela leitura literária e um caminho para que o estudante possa acessar outras leituras e universos letrados.

Sobre essa questão, Cosson (2021, p. 23) afirma que "o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola." Desse modo, conforme o autor cabe à escola despertar essa habilidade no aluno. Ainda acrescenta: "Para que a literatura cumpra seu papel humanizador, precisamos mudar os rumos da sua escolarização". (COSSON, 2021, p. 17).

Nesse contexto, a pesquisa destaca também a valorização da Literatura de Cordel, gênero da cultura popular de extrema riqueza e importância, que, infelizmente, ainda não tem a devida atenção que merece nos contextos escolares. Apesar do vasto campo de estudos e pesquisas desencadeadas a esse respeito. Valorizar a cultura de um povo é valorizar a sua identidade e, por esse e outros motivos já citados, acreditamos que esse estudo se faz necessário.

A partir de então, o artigo em sua estrutura encontra-se organizado da seguinte forma: *Revisão da Literatura*, parte constituinte que aborda os diferentes estudos e contribuições a luz de

autores que dialogam com essa temática e da legislação vigente. Em seguida, destaca-se a *Metodologia*, onde são apontados os passos e procedimentos da pesquisa. Na seção sobre os *Resultados e Discussões,* destacaremos uma proposta da Sequência Básica idealizada por Rildo Cosson (2021), com a utilização do cordel "Traquinagens de João Grilo" (2013), do autor Marco Haurélio. Posteriormente, serão apresentadas as *Considerações Finais,* momento de reflexão a respeito das contribuições que esta pesquisa proporcionará a sua área de atuação.

REVISÃO DE LITERATURA

O que entende por literatura de cordel: histórico e suas características

Segundo Silva (2011), Presidente da Academia Brasileira de Cordel (na época) em entrevista concedida ao *Programa Globo Rural,* publicado em 05-01-2011, as pesquisas sobre Literatura de Cordel apontam que esta tem origem europeia, mais precisamente, na Península Ibérica, onde atravessou o período medieval, chegando ao solo brasileiro nas malas dos colonizadores por volta do século XVI.

Na Europa, esses textos eram escritos e publicados com diferentes finalidades e abordavam temas variados, chegando ao ponto de dialogarem com outros gêneros como a música, peças teatrais e, até mesmo, com textos em prosa como romances e novelas de cavalarias.

Silva (2011) ainda argumenta que antes os textos davam-se o nome de "folhetos" e que o verbete (cordel) surgiu em 1881 por ocasião da publicação do Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa, de Caldas Aulete, em Portugal. Coma seguinte definição:

> **Cordel**, m. Cordão, guita, barbante. Livraria de Cordel, dizia-se a livraria que expunha os seus folhetos pendurados à porta em cordel.

> Literatura de Cordel, conjunto de publicações, de pouco ou nenhum valor (De corda) (AULETE, 1881, p. 376).

No princípio, essa definição não foi muito bem aceita pelos poetas, pelo fato de o dicionário apresentar em seu verbete um imaginário de inferioridade por parte desta literatura. No entanto, com o passar do tempo, os livrinhos já denominados "cordéis" irradiaram-se pelo nordeste e, por conseguinte, por todo o país. Mas foi mais especificamente na Região Nordeste, que a literatura de cordel achou morada, adaptando-se e se moldando às tradições e manifestações culturais desta terra e de sua gente. Marinho e Pinheiro (2012), nos confirmam esse fato ao destacarem que

> No Brasil, Cordel é sinônimo de poesia popular em verso. As histórias de batalhas, amores, sofrimentos, crimes, fatos políticos e sociais do país e do mundo, as famosas disputas entre cantadores, fazem parte de diversos tipos de textos em versos denominados Literatura de Cordel. Como toda produção cultural, o Cordel vive períodos de fartura e de escassez. Hoje existem poetas populares espalhados por todo país, vivendo em diferentes situações, compartilhando experiências distintas [...] (MARINHO; PINHEIRO, 2012, p. 17).

Com relação à estrutura, o escritor e pesquisador César Obeid (2018), em seu livro intitulado "Desafios de Cordel", apresenta uma tabela de modalidades desse gênero tão apreciado na cultura popular.

Quadro 1: Tabela de modalidades

Modalidades	Posição das rimas	Número de versos	Número de sílabas poéticas	Observações
Sextilha	XAXAXA	6 versos	7 ou 10 sílabas	Modalidade utilizada no início das cantorias e também a mais utilizada na literatura de cordel.
Setilha	XAXABBA	7 versos	7 ou 10 sílabas	Modalidade muito utilizada tanto em folhetos de cordel como nas cantorias de viola.

Oitava	ABABCCCB ou AAABBCCB Ou XAABXCCB	8 versos	7 ou 10 sílabas	Nas oitavas com versos decassílabos, a posição das rimas mais utilizada é ABABCCCB.
Décima	ABBAACCDDC	10 versos	7 sílabas	Modalidade muito utilizada para desenvolver motes, tanto na literatura de cordel como no repente de viola. O mote é o conjunto dos dois últimos versos de uma décima, sobre os quais o poeta cria os oito versos anteriores, sempre obedecendo ao assunto. O conjunto dos oito versos improvisados chama-se glosa. O mote também pode ser composto de um só verso; nesse caso o poeta cria nove versos para completar a décima.
Galope à beira-mar	ABBAACCDDC	10 versos	Dois versos de 5 sílabas	Os versos dessa modalidade são compostos de dois versos de cinco sílabas cada. É considerada uma das modalidades mais difíceis da poesia popular.
Martelo	ABBAACCDDC	10 versos	10 sílabas	Modalidade muito utilizada em desafios e no desenvolvimento de motes e temas variados.

* A letra **X** representa os versos que não rimam; as letras **A**, **B**, **C** e **D**, os que rimam entre si.
Tabela extraída da obra "Desafios de Cordel" (2018)
Fonte: OBEID (2018, p. 60)

No tocante à impressão e à organização gráfica, os cordéis tinham suas tiragens em papel barato, o que proporcionava um baixo custo e um valor acessível para os leitores. No princípio, em suas capas, apresentavam-se apenas o título do folheto e o nome do autor. Com o passar dos anos, foram incorporando-se também às capas, imagens de cartões postais e, posteriormente, as xilogravuras – desenhos talhados em madeira e impressos de maneira rudimentar.

Na atualidade, o cordel se adaptou e se propaga nos mais variados suportes e meios de comunicação, como na televisão, livros, revistas e na internet, mostrando todo o seu potencial, que atravessou séculos contando e encantando a vida daqueles que se permitem enveredar por esse universo tão fantástico.

Letramento literário, o que é e quais as suas características?

A compreensão a respeito do letramento vem se expandindo na medida em que o entendemos como um processo de aprendizagem que está muito além das capacidades e dos mecanismos meramente linguísticos. Hoje já se ouve falar em letramento: matemático, geográfico, digital, financeiro e assim por diante. Como bem destaca Bortoni-Ricardo (2008, p. 43)

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento no plural, ou então nos referir a culturas de letramento para preservar a ideia de que não existe uma só cultura de letramento. Nas comunidades sociais, convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: sociais, culturais, científicas, profissionais etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a *literatura de cordel*, por exemplo. Uma cultura de letramento é constituída por partes sociais em que as pessoas se apoiam em textos escritos e lidos ou lidos e preservados na memória. (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 43).

Nesse contexto, esta pesquisa baseia-se no entendimento da necessidade de desenvolver nos estudantes, sobretudo alunos do 9º ano do Ensino fundamental, o letramento literário. E, para tanto, ancora-se na compreensão de Cosson (2021), onde diz que

> *Letramento literário* é o processo de apropriação da literatura enquanto linguagem. Para entendermos melhor essa definição sintética, é

> preciso que tenhamos bem claros os seus termos. Primeiro, o *processo*, que é a ideia de ato contínuo, de algo que está em movimento, que não se fecha. Com isso, precisamos entender que o *letramento literário* começa com as cantigas de ninar e continua por toda nossa vida a cada romance lido, a cada novela ou filme assistido. Depois, que é um processo de *apropriação*, ou seja, refere-se ao ato de tomar algo para si, de fazer alguma coisa se tornar própria, de fazê-la pertencer à pessoa, de internalizar ao ponto daquela coisa ser sua. É isso que sentimos quando lemos um poema e ele nos dá palavras para dizer o que não conseguíamos expressar antes. (COSSON, 2021, s. p.).

Comungamos com o pensamento de Cosson (2021), pois é por meio do texto literário que o humano se faz, no idealizar, no sentir, no viver e no transformar a sua história e a do outro por meio de literatura. Desse modo, o gênero eleito para esta intervenção foi o cordel, levando em consideração a familiaridade do pesquisador com esse texto, como também a facilidade de aquisição e manuseio, além das infinitas possibilidades de uso advindo das histórias, aventuras, representações de personagens e diversidades de recursos que esse gênero pode despertar, chegando ao clímax de proporcionar uma verdadeira "catarse literária" em estudantes e leitores diversos.

O ENSINO DA LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Comumente, tem-se percebido o descaso ao se trabalhar com a literatura no Ensino Fundamental, muitas vezes ficando a cargo do improviso e de restritas ações que em sua maioria enfatizam aspectos da gramaticalidade e/ou enfadonhas fichas que exploram muito mais a tecnicidade da obra do que sua ampla compreensão do viés social.

Por essa razão, o estudo aqui proposto assume a postura do trabalho com "o texto como unidade de ensino" em conformidade com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL,

1998, p. 23). Na composição de suas diretrizes, esses documentos norteadores também apresentam a ideia de texto literário como sendo aquele que

> [...] constitui uma forma peculiar de representação e estilo em que predominam a força criativa da imaginação e a intenção estética. Não é mera fantasia que nada tem a ver com o que se entende por realidade, nem é puro exercício lúdico sobre as formas e sentidos da linguagem e da língua (BRASIL, 1998. p. 26).

Por sua vez, e mais recentemente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC - apresenta que

> O **Eixo Leitura** compreende as práticas de linguagem que decorrem da interação ativa do leitor/ouvinte/espectador com os textos escritos, orais e multissemióticos e de sua interpretação, sendo exemplos as leituras para: fruição estética de textos e obras literárias; pesquisa e embasamento de trabalhos escolares e acadêmicos; realização de procedimentos; conhecimento, discussão e debate sobre temas sociais relevantes; sustentar a reivindicação de algo no contexto de atuação da vida pública; ter mais conhecimento que permita o desenvolvimento de projetos pessoais, dentre outras possibilidades. (BRASIL, BNCC, 2017, p. 69).

Ainda nessa perspectiva de amparo legal, e se tratando que esta proposta de intervenção, surgiu a partir de observações do referido autor em sua prática pedagógica em uma cidade do Estado do Ceará, tomou-se também por suporte de orientação pedagógica o Documento Curricular Referencial do Ceará – DCRC - que, no tocante ao trabalho com a literatura, entende que essa "assume a função de fruição e representatividade cultural e linguística significativa" (CEARÁ, DCRC, 2019, p. 177).

E, desse modo, apresenta dez competências específicas para se desenvolver com os estudantes, das quais evidenciamos em especial destaque a 9ª que em maior ênfase comunga com esta pesquisa:

> Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desen-

> volvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. (CEARÁ, DCRC, 2019, p. 178).

O que os documentos citados anteriormente orientam é a possibilidade de desenvolver o ensino da língua também a partir de uma perspectiva estética, artística e cultural, e para isso utiliza a materialização dessa prática com base no uso do texto literário em seus variados significados e contextos de circulação na sociedade.

Sobre o trabalho com a literatura de cordel em sala de aula, Marinho e Pinheiro, (2012, p. 126) afirmam: "Compreendemos que qualquer sugestão metodológica no campo do trabalho com a literatura de cordel pressupõe este envolvimento com a cultura popular". O que os autores defendem é que, com o trabalho com esse gênero discursivo, se faz necessário o despertar de sua importância para a construção da identidade cultural de seus agentes construtores: poetas/cordelistas e receptores, leitores/apreciadores e público em geral, como também a esfera local e social onde esses textos (folhetos) circulam. Que também se configura com os ideais desta pesquisa. Ainda sobre esse assunto, Marinho e Pinheiro (2012, p. 126) salientam que

> Um procedimento metodológico que oriente o trabalho com o cordel terá que favorecer o diálogo com a cultura da qual ele emana, e ao mesmo tempo, uma experiência entre professores, alunos e demais participante do processo. (MARINHO e PINHEIRO 2012, p. 126).

Diante da delimitação do objeto de estudo, busca-se possíveis respostas para o seguinte questionamento da pesquisa: De que modo a Literatura de Cordel contribui para o desenvolvimento do Letramento Literário em Turmas de 9º Ano do Ensino Fundamental?

E, para tanto, esta proposta de intervenção será subsidiada pelas orientações metodológicas de Rildo Cosson em suas obras "*Letramento Literário – teoria e prática" (2021), "Círculos de leitura e letramento literário" (2020), "Paradigmas do ensino da literatura" (2020)* entre outros escritos, com a sugestão de utilização de uma Sequência Básica, onde o próprio autor assim define "A sequência básica de letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação" (COSSON, 2021, p. 51).

METODOLOGIA

A LDB nº 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) em seu artigo 2º preconiza que

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (LDB, 1996, p.1).

Desse modo, a educação é um direito público e subjetivo, passando pelas esferas: da família e do Estado, na consolidação da formação do cidadão, crítico e reflexivo, capaz de interagir e viver em sociedade. Partimos desse primeiro pressuposto teórico para destacar que é a partir da educação que é fornecida em casa e da educação que é ofertada pelo Estado que temos a composição básica da formação do indivíduo em seus variados aspectos: moral, ético, humano, filosófico, social. É a partir da busca por essa formação que este estudo se desenvolve, mediado pela análise de dados, observações da realidade, coleta de informações e conflito de ideias.

A prática da capacidade investigativa é inerente ao ser humano, e isso lhe torna agente construtor e transformador da rea-

lidade que o cerca. Desse modo, a pesquisa é um mecanismo que pode ser utilizado pelo professor para se tornar descobridor das possibilidades didático-metodológicas que envolvem sua prática pedagógica, e, dessa forma, buscar alternativas de soluções para os empecilhos que emergem no ambiente da sala de aula. Sobre pesquisa, Gil, (2002, p. 17) apresenta que

> pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (GIL, 2002, p. 17).

Como expõe Gil, (2020, p. 17), a pesquisa é necessária para buscar respostas plausíveis aos problemas. No contexto desta pesquisa, são discutidas as dificuldades encontradas pelo educador no universo de sua prática pedagógica, mais precisamente, o trabalho com o letramento literário nas aulas de Língua Portuguesa no 9º ano do Ensino Fundamental.

A parte que compõe a metodologia do estudo ora apresentado destaca-se em seu caráter inicial quanto ao objetivo proposto, à pesquisa de cunho exploratório, haja vista que, esta, conforme Gil (2002), busca "o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições", existindo uma flexibilidade em seu modo de planejamento, possibilitando levar em consideração os diversos aspectos sobre o fato estudado (GIL, 2002, p. 41). Também se destaca através do olhar da investigação, o interesse por desenvolver, quanto à abordagem, a pesquisa qualitativa-interpretativista, haja vista, que esta se utiliza de mecanismos subjetivos como formas de análise de seus resultados. Sobre esse assunto, Bortoni-Ricardo (2008, p.34) assevera que

> na pesquisa qualitativa, não se procura observar a influência de uma variável em outra. O pesquisador está interessado em um processo que ocorre em determinado ambiente e quer saber como os atores sociais envolvidos nesse processo o percebem, ou seja: como o interpretam (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34).

Desse modo, entendemos ser a abordagem de cunho qualitativo-interpretativista, o caminho mais viável a ser percorrido no desenvolvimento deste trabalho, pois um dos focos do estudo será o de contribuir para a melhoria da prática pedagógica e, por conseguinte, para a ampliação dos conhecimentos dos estudantes, levando em consideração "os seus dizeres" sobre aquilo que é analisado.

Sugere-se que o estudo aconteça no ambiente-cenário da sala de aula, local considerado, por sua ampla complexidade e dinamismo de seus agentes, como um verdadeiro laboratório de pesquisa que envolve uma multiplicidade de objetos de análises e saberes que contribuirá para o universo científico. Desse modo, propõe-se pesquisar a realidade dos participantes deste processo, que dizem respeito aos alunos de 9º ano do Ensino Fundamental.

Esses estudantes, nesta faixa etária, encontram-se em diferentes transformações, sejam elas físicas, psicológicas, cognitivas e/ou socioemocionais e utilizam as diferentes formas de linguagens para se relacionarem em suas formas grupais e/ou solitárias e, com isso, produzir conhecimento. Nesse contexto, se faz necessário que o educador do século XXI busque alternativas pedagógicas coerentes com esta época, que se desprenda de paradigmas passados e englobe ao contexto de suas aulas o dinamismo e proporcione a interação com os jovens, sobretudo, no que tange à aprendizagem e à aquisição de conhecimentos diversos. Paulo Freire resume muito bem o nosso papel enquanto pessoa, escola e sociedade.

Precisamos contribuir para criar a escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz sim à vida. (FREIRE, 2002, p. 36).

Desse modo, o próprio professor da turma incumbe-se do papel de pesquisador na busca por respostas que possam significar e ressignificar sua prática pedagógica. Outro mecanismo utilizado será a partir de uma sequência básica que se norteia na teoria de Cosson, (2021, p. 51), onde diz que "A sequência básica de letramento literário na escola, conforme propomos aqui, é constituída por quatro passos: motivação, introdução, leitura e interpretação" (COSSON, 2021, p. 51). A sequencia básica será delimitada na próxima seção deste trabalho.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O cordel como uma alternativa pedagógica

Para o desencadeamento prático desta proposta de intervenção através da aplicação da Sequência Básica defendida por Cosson (2021), como já relatado anteriormente, foi escolhido como unidade de ensino o folheto de cordel: "Traquinagens de João Grilo" (2013), do poeta Marco Haurélio.

Essa arte da literatura popular é muito viva no imaginário e cotidiano das pessoas e é um verdadeiro símbolo da identidade cultural do povo nordestino, como aponta o próprio autor do cordel nas estrofes 1 e 2 de abertura do folheto.

Dessa forma, Cosson (2021) sugere que o trabalho com o texto literário, na Sequência Básica, tenha primeiramente uma ***motivação***, pois é a partir desta que o estudante aguçará sua

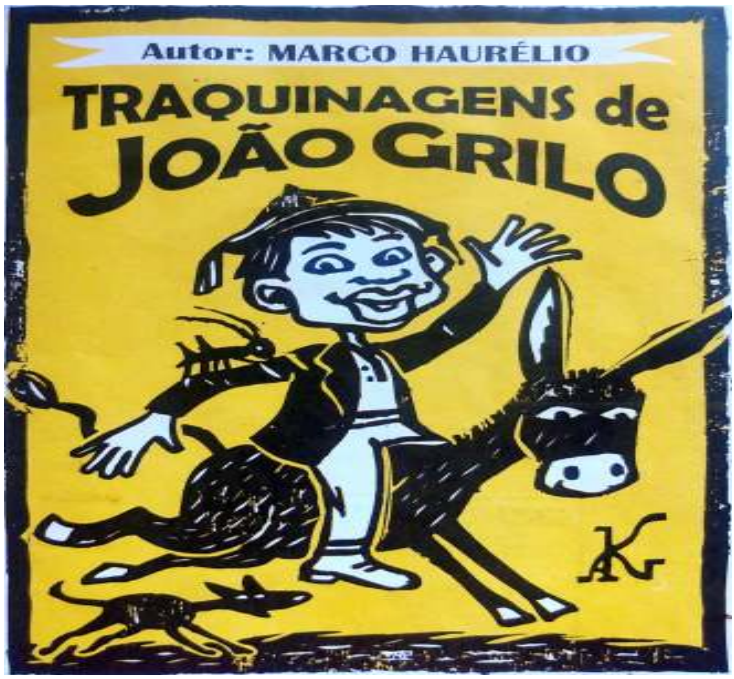


Imagem 1: Capa do cordel

curiosidade para enveredar nos caminhos da leitura. Para começo de conversa, para estimular a motivação e interesse dos estudantes sugerimos que o professor prepare o ambiente da sala, com cartazes e imagens sobre o assunto trabalhado, varais com cordéis, tapete, organizando-o com o intuito de tornar a sala de aula um ambiente leitor. Em seguida, os acolha neste primeiro momento com a Música "Literatura de Cordel" no formato de vídeo do cordelista paraibano Francisco Diniz, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=bQt1dxETW-8.

O objetivo dessa acolhida é despertar o "gatilho" a respeito do universo artístico proposto pela literatura de cordel. Após a conclusão do vídeo, o professor poderá realizar alguns questionamentos como: Você já conhecia esse tipo de literatura popular? Já leu ou ouviu alguém em sua casa, família ou amigos fazendo essas

leituras? Já assistiu algum programa televisivo ou acessou algum site que falasse desse assunto?

Nesse momento, a turma é convidada a assistir a uma reportagem do programa Globo Rural, para aprofundar o assunto tratado e aguçar ainda mais a curiosidade dos estudantes. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ. Para finalizar esse momento, indicamos ao professor solicitar aos estudantes, realizarem uma pesquisa em fonte de dados como livros, sites e outros meios sobre a origem e trajetória do cordel em seu país e região.

Já no tocante à introdução, o pesquisador ressalta: "chamamos de introdução a apresentação do autor e da obra". (COSSON, 2021, p. 57). Nessa etapa, como descrito por Cosson (2021), destacamos dois elementos fundamentais: a apresentação do autor e da obra. Nessa parte da sequência os estudantes são convidados, mais uma vez, a desbravar o universo da pesquisa e realizarão uma busca sobre a biografia e bibliografia do autor, que, neste estudo, refere-se a Marcus Haurélio Fernandes Farias (Marco Aurélio), autor do cordel "Traquinagens de João Grilo" (2013).

Biografia do Autor

Marco Haurélio (Marcus Haurélio Fernandes Farias) nasceu numa localidade chamada de Ponta da Serra, município de Riacho de Santana, sertão da Bahia, a 05 de junho de 1974. Lá, ouviu de sua avó paterna Luzia Josefina os primeiros contos populares e os folhetos e os romances de cordel que marcariam sua trajetória na vida e na arte. Escreveu, entre outros, 'História de Belisfronte', 'o filho do pescador' 'O romance do príncipe do Reino de Limo Verde', Galopando o Cavalo Pensamento, 'História da Moura Torta, 'Presepadas de Chicó e as astúcias de João Grilo' 'O herói da Montanha Negra e os três conselhos sagrados'. É autor também de 'Contos de fadas brasileiros' E 'Contos folclóricos brasileiros'. (HAURÉLIO, 2013, p. 17).

No tocante à apresentação da obra, o mediador pode observar o trabalho preliminar com os elementos pré-textuais como a capa, a letra, a espessura e o formato do folheto, chamando a atenção dos alunos para a produção de sentido criado pelas características da multimodalidade presentes nas xilogravuras, na formatação e na estrutura do poema.

Concluída essa fase, iniciaremos o processo de ***Leitura***, que, por sua vez, consiste na ação propriamente dita, onde os alunos vão obter o contato direto com a obra e se "debruçar" sobre seu universo (COSSON, 2021). É importante que cada estudante tenha acesso a um exemplar da obra, realizando primeiramente uma leitura individual e silenciosa. Isso dará privacidade leitora e será respeitado o tempo e processo leitor de cada participante. Concluída a leitura, inicial o professor pode propor diferentes releituras como dividir a turma em blocos, equipes ou duplas para a leitura em voz alta das estrofes sequenciadas. Ou dividir a leitura por fala do narrador e dos personagens em colegas da turma, dentre outras.

Já a última etapa, chamada pelo autor de ***interpretação***, é apresentada como sendo "[...] a interpretação do entretecimento dos enunciados, que constituem as inferências, para chegar à construção do sentido do texto, dentro de um diálogo que envolve autor, leitor e comunidade." (COSSON, 2021, p. 64).

Após a realização das leituras, o professor oportunizará o espaço de fala aos estudantes, solicitando que eles destaquem, a partir do ponto de vista deles, aspectos relevantes da estória. Após os estudantes concluírem seus comentários, o professor poderá questionar com a turma sobre o contexto social vivenciado pelo personagem João Grilo e qual sua relação com a vida das pessoas na atualidade, como, por exemplo, no tocante ao êxodo rural.

Além de despertar os alunos para o papel de fruição do texto literário como arte, é relevante que eles percebam também o lugar de fala dessa arte, sob a ótica de quem, para quem e de como

ela é produzida e que efeitos de sentidos e objetivos, além do cômico e do humorístico, pode causar.

Passando pela sátira e pela crítica, instigar o aluno a se questionar sobre os caminhos que levaram à produção da literatura de cordel e de como sua trajetória demarcou e ainda demarca importantes traços de nossa história e cultura.

Para conclusão, sugerimos uma produção de um cordel individual e/ou coletivo, a depender das especificidades de cada realidade. O trabalho na perspectiva desta intervenção, não se limita apenas ao contexto das quatro paredes da sala de aula, mas também, pode ser expandido para toda a esfera escolar e comunitária, possibilitando a oportunidade de culminar os trabalhos da Sequência Básica com uma Feira Cultural: um espaço para a apresentação de cantadores/repentistas/emboladores locais e outros, sarau com declamações de alunos, exposição de cordéis produzidos pelos alunos e por autores diversos, oficinas de produção de cordéis e xilogravuras, encenações teatrais, adaptações de clássicos da literatura brasileira para cordéis, caracterização por parte dos alunos de personagens famosos das estórias de cordéis, entrevistas com poetas, professores, pesquisadores e/ou autoridades no assunto, dentre outras diversas possibilidades de trabalho com essa arte tão representativa e tão viva que nossa cultura popular pode nos proporcionar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo da literatura em sala de aula de 9º ano é fundamental para a formação do futuro leitor. Mas o processo de aquisição deve iniciar nas séries iniciais por meio de desenvolvimento de atividades pedagógicas que incentivam a leitura. Ler é uma atividade muito importante nas sociedades modernas. Sabe-se que

a leitura abre caminhos para oportunidades no mundo letrado. A literatura depende da alfabetização e, consequentemente, do letramento. "Alfaletrar", na perspectiva de Soares (2020) é fundamental para que tenhamos leitores assíduos quando adultos.

Tratando-se de 9º ano, os alunos já não são crianças, mas sim adolescentes. Daí que é necessário que o professor seja criativo para diversificar as atividades em sala de aula que tornarão a aula mais animada, mais interativa e produtiva. Sabemos que não existe uma só metodologia para todos os alunos. Por isso, é fundamental que a criatividade do professor seja exposta para que os alunos possam aprender a ler. Simplesmente ler não é suficiente. É necessário que o aluno do 9º ano saiba interpretar e relacionar o que lê com o mundo em que vive. O aluno desta etapa de ensino deve ser capaz de partir da imaginação literária para criar o seu mundo real, aprendendo e se adaptando a vida prática.

A literatura é uma das expressões artísticas mais significativas da história das civilizações, pois é a partir dela que o ser humano constrói o seu próprio mundo e reconstrói o mundo criado por seus pares. No universo da criação, da leitura, discussão e divulgação da literatura de cordel, são construídos e difundidos muito mais que mundos imaginários. São criados e recriados sonhos. Sonhos de quem se imagina na força, na esperteza e na coragem de um personagem. Sonho de quem, muitas vezes, só imaginou ter uma vida digna para poder sonhar. Ao longo de nossa trajetória de estudante e de cidadão, a literatura de cordel nos mostrou que é muito mais que uma arte, é uma ferramenta de construção de ideais.

Para tanto, acreditamos que, a partir de um trabalho sistematizado pelo professor, no tocante ao planejamento, organização, execução e avaliação de todas as etapas anteriormente descritas, é possível contribuir de maneira significativa para a solidificação dos alicerces de uma educação leitora. Vale ressaltar que todas as ações propostas não têm um caráter fixo e/ou rígido em seu modo

de execução, mas que estas também possam ser adaptadas e readaptadas a depender das necessidades e realidades encontradas ao longo do processo.

É preciso compreender que literatura de cordel, sendo arte baseada no imaginário, é relacionada à arte da xilogravura. A arte de xilogravura é uma técnica de gravura e impressão mais popular que pode ser ensinada aos alunos para que, no futuro, sejam artistas. Os poetas cordelistas, que em muitos casos são os xilogravuradores, oferecem o imaginário ao leitor. Antes da leitura do texto escrito, o leitor se atenta para a imagem. Tanto a imagem quanto o texto escrito se complementam para trazer mensagem ao leitor. Os trabalhos artísticos e literários devem ganhar espaço numa turma de 9º ano; deverá haver diálogo permanente entre o professor e os alunos. É importante que o professor dê liberdade aos alunos para imaginar e para criar.

Desse modo, percebemos na literatura de cordel, com a aplicação de uma Sequência Básica, seguindo o modelo proposto por Cosson (2021), um caminho possível capaz de alargar os horizontes dos estudantes, conhecendo e despertando o interesse em avançar ainda mais nos conhecimentos sobre a cultura e os costumes de seu povo. Servindo também como base, por meio do contato e fruição destas leituras, como um suporte, para ingressar em outras leituras, de gêneros diferentes, ampliando seu repertório intelectual e cultural e, a partir de então, consolidar o letramento literário.

"Não nego meu sangue, não nego meu nome,
Olho para fome e pergunto: o que há?
Eu sou brasilêro fio do Nordeste,
Sou cabra da peste, sou do Ceará".
[*Patativa do Assaré*]

REFERÊNCIAS

ASSARÉ, Patativa do. **Cante lá que eu canto cá:** filosofia de um trovador nordestino. 16. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador:** introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____, Lei de Diretrizes e B**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.**

_____, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – BNCC 2ª versão. Brasília, DF, 2016.

_____, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. (PCN). Ensino Fundamental. Brasília. MEC/SEF, 1998.

CALDAS AULETE, Francisco Julio. **Diccionario contemporaneo da língua Portuguesa.** Lisboa: Parceria Antônio Maria Pereira, 1881.

CEARÁ. Secretária da Educação do Estado do Ceará. Documento **Curricular Referencial do Ceará:** educação infantil e ensino fundamental. Secretária da Educação do Estado do Ceará. - Fortaleza: SEDUC, 2019.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2021.

_____.**Circuitos de letramento literário**. 4ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2021.

_____.**Paradigmas do ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 2020. 224 p.

_____.**O que é letramento literário.** 2021. Glossário. Disponível em http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verabetes/letramento-literario. Acesso em: 14 nov. 2021.

DINIS, Francisco. Vídeo/música: **O que é o cordel?** 8-Jul-2012.Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=bQt-1dxETW-8. Acesso em: 3 set. 2021.

FERREIRA, Aline Ap. Galvão Ribeiro et al. **Literatura de Cordel contemporânea:** voz. memória e formação de leitor. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GLOBO **Rural. Reportagem sobre a literatura de cordel.** 2015. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6G-SUQ. Acesso em: 3 set. 2021.

HAURELIO, Marco. **Breve história do cordel**. São Paulo: Editora Claridade, 2010;

_____. **Literatura de cordel:** do sertão à sala de aula. São Paulo: Editora Paulus, 2018.

_____. **Traquinagens de João Grilo**. Editora: Tupynanquim. Fortaleza. 2013.

LONDRES, Maria José F. **Cordel, do encantamento às histórias de luta**. São Paulo: Duas Cidades, 1983.

MARINHO, Ana Cristina; PINHEIRO, Hélder**. O cordel no cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

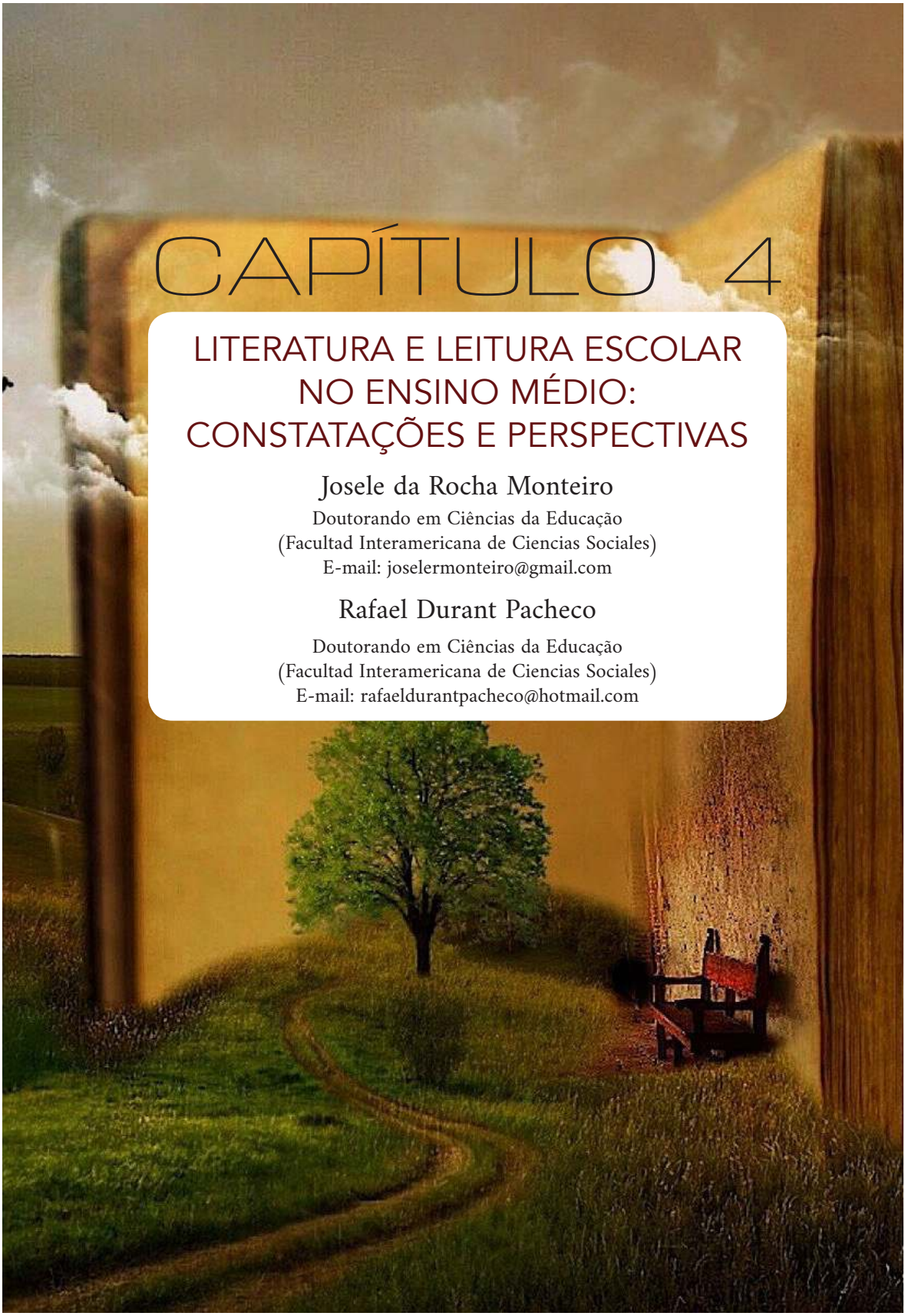
NASCIMENTO, Gilles Villeneuve Souza. **Letramento literário e cordel:** um novo olhar para o ensino de literatura. Curitiba: Appris, 2019.

OBEID, César. **Desafios de Cordel**; ilustrações Fernando Vilela. Porto Alegre, RS: Mediação, 2018.
PORTELA, Carneiro. **Nordeste Caboclo:** poesia matuta. Fortaleza: Premius. 2004.

SANTOS, Idelette Muzart Fonseca dos. **Memórias das vozes:** cantorias, romanceiros e cordel. Salvador: Secretaria da Cultura e turismo, Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2006.

SOARES, Magda. **Alfaletrar:** toda a criança pode aprender a ler **e a escrever**. São Paulo: Contexto, 2020.

SILVA, Gonçalo Ferreira da. **Entrevista concedida ao Programa Globo Rural**, publicado em 05 jan. 2011. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=7DosjK6GSUQ. Acesso em: 3 set. 2021.



CAPÍTULO 4

LITERATURA E LEITURA ESCOLAR NO ENSINO MÉDIO: CONSTATAÇÕES E PERSPECTIVAS

Josele da Rocha Monteiro

Doutorando em Ciências da Educação
(Facultad Interamericana de Ciencias Sociales)
E-mail: joselermonteiro@gmail.com

Rafael Durant Pacheco

Doutorando em Ciências da Educação
(Facultad Interamericana de Ciencias Sociales)
E-mail: rafaeldurantpacheco@hotmail.com

RESUMO

Pensando na perspectiva de que a leitura e a literatura estão intimamente interligadas, é necessário repensar quais estratégias didáticas os professores lançam mão. Neste sentido, este estudo buscou compreender quais estratégias didáticas são mais eficazes e interessantes para se alcançar os alunos no que se refere ao ensino da literatura e na prática da leitura. Foi abordado ainda o papel não apenas da escola, mas da família no processo de fomentação da leitura literária. Desta forma, ao final dos estudos foram apresentadas sugestões para prática de ensino e para formação de um leitor crítico.
Palavras-chave: Leitura. Literatura. Estratégias Didáticas.

ABSTRACT

Thinking from the perspective that reading and literature are closely intertwined, it is necessary to rethink what didactic strategies teachers use. In this sense, this study sought to understand which didactic strategies are more effective and interesting to reach students in terms of teaching literature and reading practice. The role not only of the school, but of the family in the process of promoting literary reading was also addressed. Thus, at the end of the studies, suggestions were presented for teaching practice and for training a critical reader.
Keywords: Reading. Literature. Didactic Strategies.

INTRODUÇÃO

A leitura não pode ser considerada um ato isolado no ensino de literatura, mas sim uma aliada, principalmente em tempos em que todas as informações estão disponibilizadas na internet nas mais diversas modalidades de plataformas.

Neste sentido, é necessária a discussão a respeito do desafio da leitura nas escolas e principalmente no segmento do Ensino Médio.

Partindo da relevância da Literatura no Ensino Médio e da necessidade de formar leitores competentes, capazes de desenvolver reflexões e ações no contexto em que estão inseridos com autonomia e identificando o prazer no texto literário é que surgiu a inquietação em desenvolver o presente texto.

Para subsidiar esse debate serão utilizadas fundamentações teóricas de autores de renome na temática da leitura, tais como Todorov, Jouve e Zilberman entre outros.

Quanto a abordagem metodológica, este estudo possui um perfil bibliográfico. Para tanto, foram utilizados estudos de autores que se debruçaram em investigar a leitura e o ensino de literatura.

Do ponto de vista da estrutura da narrativa, o presente estudo está alicerçado em três tópicos, onde no primeiro foi feita uma abordagem a respeito da leitura e a escola básica brasileira. Em seguida, no segundo tópico a abordagem é a respeito da leitura como sendo um dever da escola, docentes e família. No último tópico é feita uma sugestão didática de como a leitura e literatura deveriam ser ensinadas, bem como uma reflexão a cerca do papel docente. Por fim, são apresentadas as considerações finais do estudo.

A LEITURA E A ESCOLA BÁSICA

Um dos grandes aliados da leitura é o texto literário, pois o amor ou gosto pela leitura dificilmente surgem por meio de textos que não sejam literários.

Neste sentido, o filósofo dominicano destaca que:

> El hábito y el amor por la lectura literária forman la mejor llave que podemos entregar al niño para abrirle el mundo de la cultura universal. No es que la cultura haya de ser principalmente literária; lejos de eso (...). Pero el hábito de ler dificilmente se adquiere em libros que no sean de literatura. (UREÑA, 1967, p. 152).

Assim, o citado autor registra a importância do texto literário como instrumento ou passaporte para conhecer não apenas seu contexto, mas o contexto da cultura universal. Contudo, há de se ter cuidado com a chamada escolarização da leitura para que a mesma deixe de ser um encontro precioso consigo e com a cultura geral para se tornar uma obrigação escolar.

Na mesma vertente de pensamento Tzvertan Todorov, menciona que:

> [...] o estudante não entra em contato com a Literatura mediante a leitura dos textos literários propriamente ditos, mas com alguma forma de crítica, de teoria ou de história literária. (...) Para esse jovem, Literatura passa a ser então muito mais uma matéria escolar a ser aprendida em sua periodização do que um agente de conhecimento sobre o mundo, os homens,as paixões, enfim, sobre sua vida intima e pública (TODOROV, 2009, p. 10).

Neste sentido, ao tratar da leitura Vicent Jouve destaca que: "O que a leitura permite, portanto, é a descoberta de sua alteridade. O "outro" do texto, seja do narrador, seja de uma personagem,

sempre nos manda de volta, por refração, uma imagem de nós mesmos." (JOUVE, 2002, p.132).

Segundo ZILBERMAN (2009), a leitura literária consiste na base para o desenvolvimento e da percepção cultural do aluno. A mesma autora ainda defende que não há possibilidade de se ensinar literatura sem contato direto com o texto literário.

Contudo, há de se ter o cuidado especial na condução das leituras ao longo dos projetos propostos pelos docentes para que os alunos não entendam as mesmas como uma mera obrigação de uma etapa avaliativa e assim não consigam transgredir o texto em si e alcançar as questões da própria realidade.

Neste sentido,

> [...] a leitura da literatura se faz presente na vida desses jovens através da educação formal e acaba travestida de mais uma obrigação escolar, contaminando-se do senso de obrigatoriedade consequente desencanto. Soma-se a essa presença enviesada, o fato de que o enfoque e o acervo priorizado, ao contrário do cardápio que a indústria cultural contemporânea oferece, habita as páginas da história da literatura e atende a critérios de escolarização utilitários, resultando num encontro, muitas vezes fadado ao insucesso. (VAZ et al, 2017, p. 235).

Quanto ao desenvolvimento do gosto pela leitura, William Cereja, em sua obra Ensino de Literatura, destaca que:

> O gosto pela leitura e a criação de hábitos de leitura é facilitado quando o aluno está em permanente contato com livros. Contudo, é falsa a ideia de que nas famílias de maior poder aquisitivo os jovens necessariamente gostem mais de ler. O sucesso do trabalho com leitura na escola depende não só do contato direito dos alunos com livros, mas também, e muito, do estímulo oferecido pelo professor e das interações estabelecidas em torno do livro. Modos variados de abordagem da obra – pesquisas, seminários, debates, criações artísticas na forma de teatro, vídeo e músicas, produção de textos, desenvolvimento de projetos (jornal, revista, programa de rádio) –

> geralmente estimulam mais o jovem do que a mera verificação de leitura por meio de provas. (CEREJA, 2005, p.53) .

Da mesma forma resta claro que a literatura é a promotora da emancipação intelectual. A literatura expande horizontes, apresenta outros mundos e possibilidades de se constituir uma visão macro, compreender e muitas vezes auxiliar na resolução de questões da própria realidade do leitor.

Alinhando-se a esta mesma ideia Regina Zilberman organizadora da obra Escola e Leitura: velha crise, novas alternativas, citando Rudolf, é enfática ao destacar que: "do domínio da habilidade de ler e da familiaridade com a cultura resultaria a emancipação intelectual do indivíduo, capaz de formar as próprias opiniões, decidir seu destino e elevar-se espiritualmente (ZILBERMAN, 2009, p. 24).

A leitura desta forma não pode estar dissociada da cultura, pois o encontro entre as duas é que propicia o caminho para vida de liberdade de pensamento e tomada de decisões mais consciente quanto às demandas de sua realidade.

A referida autora ainda é assertiva ao mencionar que: "Por isso, seja no âmbito coletivo, seja no plano individual, a conquista da habilidade de ler é simultaneamente o primeiro passo na direção da liberdade, de uma parte e de outra, para a assimilação dos valores da sociedade." (ZILBERMAN, 2009, p. 27)

SAMUEL (2002) menciona que a cultura de um povo se realiza, em diversos sentidos, nas ciências e nas artes. É inegável conceber a literatura como parte da cultura de uma nação. Assim, culturalmente falando um povo se compreende em sua plenitude quando nesta plenitude também está contemplada a arte literária.

Reafirmando o impacto da literatura na vida do estudante, Regina Zilberman em outra obra de sua autoria – Leitura em crise

na escola: as alternativas do professor –menciona que: "Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação entre o indivíduo e o mundo que o cerca [...] (ZILBERMAN, 1988, p. 17).

Claro está que a leitura no âmbito escolar além de seu caráter informativo, tem por finalidade proporcionar ao aluno mais autonomia e o desenvolvimento de competências para que assim possa de forma consciente se apropriar da realidade, dando assim sentido ao que se lê.

Para que seja alcançada essa finalidade maior da leitura, se faz necessário combater em sala de aula algumas práticas que podem comprometer todo esse processo. Trata-se do ensino autoritário da leitura, onde mesma é sempre direcionada para uma avaliação ou cobrança futura. É necessário apresentar a leitura como prazer, a leitura como hábito saudável.

Mais uma vez, Regina Zilberman, constata que

> [...] os recursos à literatura pode desencadear com eficiência um novo pacto entre os estudantes e os textos, como entre o aluno e o professor. Nesse caso, trata-se de estimular a vivência única com a obra, visando o enriquecimento intelectual do leitor, sem finalidades precípuas ou cobranças ulteriores. Já que a leitura é uma descoberta do mundo, procedida segundo a imaginação e a experiência individual, cumpre deixar que este processo se viabilize na sua plenitude [...] (ZILBERMAN, 2009, p.35)

Neste mesmo sentido: "temos que combater concepções do tipo 'ler é codificar' etc, pois tais concepções são reducionistas, não levando em conta a compreensão e o posicionamento" (SILVA, 1988).

Uma forma de romper esse reducionismo no ensino da leitura é a necessidade de mudança de postura por parte dos docentes. É urgente que ao trabalhar o texto literário ou não literário em

sala, os professores apresentem questionamentos de cunho crítico e mais abrangente como forma de se valorizar o texto lido. Infelizmente em muitas escolas o que percebido é que o aluno é levado a acertar ou interpretar aquilo que muitas vezes já está posto de forma clara como identificar autoria do texto, personagem protagonista, espaço-tempo da narrativa.

É imperioso que se tenha de forma efetiva nos espaços escolares um acompanhamento real dos planejamentos dos docentes em Literatura, bem como combater a chamada didatização dos livros de literatura, sejam didáticos ou paradidáticos. Somente assim, será possível conhecer o real lugar da literatura no ambiente escolar.

Neste sentido, Girotto e Souza (doutoras em educação) ao discutir o ensino da leitura e da literatura, registram que:

> Para que isso se concretize, defendemos o uso do ensino explícito/reflexivo, inerente à própria abordagem das estratégias de leitura, nas aulas de língua materna – aqui especificamente na educação literária das crianças. No aprendizado e desenvolvimento da metacognição é importante estimular os alunos a partilhar seus progressos e suas dificuldades, os processos que utilizaram, as percepções sobre si próprios como leitores em formação e de seus comportamentos cognitivos durante a realização das tarefas e a explicitar e avaliar antes, durante e depois da leitura os processos que já realizavam e passaram a realizar na/para/com atividade literária (GIROTTO & SOUZA, 2011).

Pensando na literatura como estratégia para a emancipação Barbosa destaca que "a literatura nunca é apenas literatura, o que lemos é sempre mais – é História, Psicologia, Sociologia". (BARBOSA, 1994). Desta forma, é possível afirmar que a literatura não é apenas humana, mas também humanizadora. A literatura tem sempre algo mais a dizer em seu texto do que simplesmente contar uma história. Ela desperta reflexões, inquietações e o encontro consigo mesmo.

Neste mesmo sentido, Joana Cavalcanti afirma que: "a literatura se faz da palavra e além dela" (CAVALCANTI, 2002).

Assim, percebe-se que muitas vezes o texto é o pretexto para se abordar as questões fundamentais de forma mais suave ou até mesmo lúdica, conforme o estilo de linguagem empregado.

A leitura literária exerce tamanho fascínio no leitor que muitas vezes mesmo no ambiente privado de sua casa, o leitor é levado a outros mundos, assim "as obras têm a capacidade de fazer-nos sentir estranhos em casa" (BLOOM, 2001, p.13).

Com relação ao papel da literatura no ambiente escolar, FILIPOUSKI (2006) destaca que: "Ao ler e escrever a partir dela, o estudante aprenderá a ler e escrever a existência." Assim, segundo este autor, o aluno ao ter contato direto com a literatura terá plenas condições de compreender e alcançar questões que talvez sem a mesma levaria tempo ou até mesmo não pudesse compreender com tal clareza.

Desta forma, a escola precisar ter consciência de seu papel político na condução dos seus alunos a um patamar elevado de consciência social. É na escola e por meio dela que se formam as gerações leitoras de um país. Uma geração capaz de contextualizar suas leituras com a realidade que o cerca.

LEITURA: DEVER DA ESCOLA E DA FAMÍLIA

A leitura é a porta para autonomia humana na sociedade. Assim, a mesma não pode ser um dever exclusivo da instituição escolar, mas de todos que fazem parte da mesma, incluindo neste rol as famílias dos discentes.

Neste sentido, a Carga Magna Brasileira, prescreve a responsabilidade solidária em relação à educação das crianças, ao estabelecer que:

> Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988).

Enfatizando a relevância da literatura, FILIPOUSKI (2006) menciona que a "literatura colabora para o desenvolvimento de uma cultura do pensar, prepara os alunos para resolver os problemas, para as decisões, deixando-os motivados para um aprendizado contínuo." Neste sentido, ao tomar consciência do poder e do papel que exerce a literatura em seu cotidiano, o aluno se sentirá motivado a seguir na busca por novos saberes, pois terá a consciência de que quanto mais a literatura fizer parte de seu cotidiano, mais ampla será sua visão da realidade.

Reafirmando seu pensamento, o autor ainda registra:

> Ler é produzir sentidos. Ler literatura é produzi-los a partir de contextos delimitados, interagindo com aspectos culturais d épocas ou povos diversos, com crenças e costumes, com os quais é possível estabelecer identificação ou reconhecer diferenças, aprender o novo redimensionar o conhecimento, partilhar universos próximos ou distantes (FILIPOUSKI, 2006, p. 225).

Coadunando-se a este pensamento de formação de um leitor crítico, capaz de opinar sobre as questões essenciais de sua realidade, Ezequiel Theodoro da Silva, em sua obra "Leitura no contexto escolar" afirma que: "Ler para compreende textos, participando criticamente da dinâmica do mundo da escrita e posicionando-se frente à realidade – esta a finalidade básica que estabelecemos para as práticas de leitura na escola" (SILVA, 1988).

Contudo, cabe aqui uma reflexão: Não é possível atribuir somente ao professor o encargo da formação do leitor crítico. É

necessário repensar desde as propostas de ensino de leitura nas escolas, como também as políticas públicas para acesso a literatura, seja esta por meio de textos impressos ou mesmo virtuais. Também se faz imperativa uma mudança no trabalho pedagógico e o sistema educacional vigente.

Segundo a Organização para Cooperação do Desenvolvimento Econômico (OCDE): "Letramento em leitura é a capacidade de compreender, utilizar, refletir e envolver-se com textos escritos, com a função de alcançar uma meta, desenvolver seu conhecimento e seu potencial, e participar da sociedade." (OCDE,2013)

É a partir do efetivo letramento literário que o aluno encontra meios para de fato efetivamente participar de sua sociedade e desenvolvimento de seu potencial.

De acordo com Bordini e Aguiar, "o acesso aos mais variados textos, informativos e literários, proporciona, assim, a tessitura de um universo de informações sobre a humanidade e o mundo que gera vínculos entre o leitor e os outros homens" (1988, p. 10).

Neste sentido, as escolas precisam de fato repensar suas práticas quanto ao ensino de leitura e literatura, bem como suas concepções pedagógicas e contemplá-las observando o cotidiano e realidade dos discentes de sua comunidade educativa, pois como bem afirma Rildo Cosson: "Ler implica troca de sentidos não só entre o escritor e o leitor, mas também com a sociedade onde ambos estão localizados, pois os sentidos são resultados de compartilhamentos de visões do mundo entre os homens no tempo e no espaço (COSSON, 2014, p. 27).

Enquanto lê o homem se transforma em ser social, assimila de fato o mundo que o circunda, compreende-se como efetivo participante de uma realidade maior.

A escola então passa a ter uma função primordial na formação desse leitor crítico, pois é ela quem mostra o caminho a ser

percorrido até que o aluno possa em sua vida pós-escolar seguir sendo continuamente um leitor.

Neste sentido, Cosson mais uma vez afirma que: "no ambiente escolar, a literatura é um lócus de conhecimento e, para que funcione como tal, convém ser explorada de maneira adequada. A escola precisa ensinar o aluno a fazer essa exploração" (COSSON, 2014, p. 27).

A leitura literária para além das questões relacionadas a formação do leitor crítico, também proporciona ao mesmo acesso ao aprendizado da própria língua, visto que, trata-se de um texto imbuído de grande riqueza não apenas de sentido, mas também do ponto de vista do próprio léxico.

Do ponto de vista social a leitura literária permitirá conhecer crenças, costumes, realidades com as quais talvez o leitor jamais tenha idealizado. Essa de fato é uma aprendizagem para toda vida.

Cosson destaca essa mesma realidade ao afirmar que:

> A literatura serve tanto para ensinar a ler e a escrever quanto para formar culturalmente o indivíduo. Foi assim com o latim e o grego antigo, cujo ensino se apoiava nos textos da Era Clássica, para o aprendizado dessas línguas de uso restrito e para o conhecimento produzido nelas (COSSON, 2014, p.20).

Neste sentido, não há como conceber que a educação básica, mais precisamente o Ensino Médio sem privilegiar a leitura literária. Ao contrário é necessário usá-la como apoio para a formação de leitores críticos e agendes sociais mais conscientes de seu papel.

Nesta mesma vertente, Zilberman faz um alerta:

> Se, no passado, a escola apoiava-se fortemente no ensino da literatura e, mesmo sem ter como meta formar leitores, acabava, às vezes, contribuindo para isso, no presente, dá as costas para a tradição e termina por privar os alunos de qualquer história. A lógica que chamamos de retroativa é abandonada, sendo substituída por um

> argumento perverso, conforme o qual, na falta da literatura consagrada, devemos ficar sem nada (ZILBERMAN, 2009, p.16).

Nesta jornada formativa alguns cuidados precisam de atenção para não incorrer nos erros do passado. O primeiro passo que parece ser mais urgente é o trabalho de orientação ou mediação da leitura que deve ser feito pelo docente.

Neste ponto merece destaque o fato do professor também antes tudo ser um leitor, ou seja, a prática da leitura prazer deve fazer parte de sua vida. Não há como tentar construir uma ideia da qual o principal agente condutor não introjeta em seu cotidiano a ação primordial que é a leitura. Professores leitores são facilmente percebidos pelos alunos, pois estes sempre fazem comentários com propriedade de suas leituras e seu envolvimento com as mesmas é tão motivador que faz com que a curiosidade para também buscar esse texto surja.

Um professor leitor sempre deixa à disposição uma obra que seja adequada aquele momento educativo ou até mesmo social que sua realidade esteja vivenciando.

Outro ponto importante em se tratando de adolescentes no Ensino Médio é o fato de muitas obras estarem ganhando uma versão cinematográfica ou transformadas em série que estimula muitas vezes o telespectador a buscar o texto que deu origem a tal produção. Assim, tais produções adaptadas da literatura podem ser sim um estímulo à leitura literária. A exemplo de tais produções registre-se o trabalho do autor Harlan Coben que cedeu os direitos autorais de várias produções literárias para a plataforma Netflix, bem como a autora espanhola Maria Duñas titular da obra "O tempo entre Costuras" que também está disponível na mesma plataforma. Cabe aqui ainda lembrar o recente sucesso de audiência do canal HBO "Pequenas Grandes mentiras" (*big little lies*) indicado ao prêmio Emmy.

Essa pode ser uma forma de romper com o ensino tradicional da literatura, a saber:

> En el caso de la tradición de la enseñanza de la literatura em la escuela secundaria, donde el peso del saber estaba puesto en el conocimiento enciclopédico de la historia de la literatura, en desmedro de la lectura de los próprios textos, las tareas de aula basaban en la memorización y repetición de información como prácticas habituales (ALVARADO, 2013, p. 66).

O mencionado autor ainda enfatiza:

> Lo requerido a los alunos era la memorización de fechas,datos biográficos y contextuales,acaso poesias. En el caso de que se incluyeran lecturas de textos literários, se solicitaba a los alunos la producción de resúmenes del argumento de las obras leídas como estratégia para el control del cumplimiento de las lecturas requeridas (ALVARADO, 2013, p. 66).

Assim, é preciso romper com o passado de estratégias didáticas que não agregavam novos conhecimentos e se constituíam em uma repetição de informações que nunca permitiram ao aluno uma real visão ou inserção intelectual.

O mesmo autor acima citado ainda destaca:

> En la escuela media, las tendências dominantes se habían reducido al prestigioso conocimiento histórico de la literatura que desde el punto de vista didáctico se limitaba al estúdio memorístico de fechas, nombres de autores, de obras, caracterizaciones de movimentos estéticos y correlaciones temporales con acontecimentos histórico-políticos coetâneos a las proucciones literárias (ALVARADO, 2013, p. 66).

Este tipo de postura didática como já dito anteriormente em nada agrega na formação do tipo de leitor que se busca formar: o leitor crítico. Nesta mesma vertente tradicional na prática

da leitura e o ensino de literatura, Rildo Cosson, enfatiza que o mais importante é dar destaque a produção literária em si e não a vida privada do autor.

Neste sentido, menciona: "longa e expositiva aula sobre a vida do escritor, com detalhes biográficos que interessam a pesquisadores, mas não são importantes para quem vai ler seus textos." (COSSON, 2014, p. 60).

Refletindo a respeito das práticas de ensino da leitura e literatura no ambiente da sala de aula, Carolina Cuesta, estudiosa argentina, em sua obra "Discutir sentidos" sugere a substituição da expressão aprendizagem por apropriação, por entender que a primeira permite um maior entrosamento entre aluno e professor no momento de vivencias as experiências com a leitura literária.

Desta forma, a referida autora sugere:

> El uso del término "apropriación" en lugar de "aprendizaje" propone instalar en las aulas uma política del conocimiento basada en el desafio de que nuestros alunos nos digan. Nos hagan partícipes, de las maneras en que están conociendo a la literatura en sus modos de ler. A eso lellamo pensar la epistemologia de la literatura que está presente en los modos de ler en el aula, en el marco de la cultura escolar (CUESTA,2006, p.105).

Tratando do ensino da leitura literária, a mesma autora ainda destaca:

> Articular los modos de leer literatura de nuestros alunos – en la decisión política y pedagógica de leer junto con ellos en el aula – con los conocimientos a enseñar es recuperar nuestro lugar de profesionales de la enseñanza se entende en el marco de la cultura escolar, de sus lógicas institucionales, de las negociaciones que debemos entablar con los directivos, los colegas, los inspectores y el curriculum. (CUESTA,2006,p.91)

Assim, é preciso que todos os profissionais da comunidade escolar repensem e pensem o seu papel no ambiente escolar. Pensar e repensar as práticas de ensino é sinônimo de maturidade e permite redirecionar os objetivos e caminhos a serem percorridos.

COMO A LEITURA DEVERIA SER ENSINADA E O PAPEL DOCENTE

Após essa reflexão a partir de teóricos, pode se questionar: afinal como deveria ser o ensino de leitura e literatura? Quais os melhores caminhos didáticos a serem percorridos para tornar esse ensino efetivo, já que muitas vezes o texto literário é tão distante dos alunos?

Para responder a estes questionamentos serão utilizados estudos de autores não apenas brasileiros, mas também outros autores da América Latina. Essa escolha multiétnica se justifica à medida que se compreende que a realidade dos países que formam a América Latina é semelhante apesar de suas facetas tão peculiares.

Pensando em como poderia tornar mais dinâmico e eficaz o ensino da leitura literária, Bordini; Aguiar sugerem que:

> O primeiro passo para a formação do hábito da leitura é a oferta de livros próximos à realidade do leitor, que levantem questões significativas para ele. [...] A familiaridade do leitor com a obra gera predisposição para a leitura e o consequente desencadeamento do ato de ler (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 18).

Desta forma, estar próximos de uma literatura que tenha correspondência com a realidade do aluno, permite que o mesmo se veja e se reconheça nos textos literários. Se sentir parte do universo da literatura é se reconhecer como alguém para além de sua realidade. Na mesma vertente:

> Independentemente da estratégia usada para conduzir a obra, o professor não pode deixar de apresenta-la fisicamente aos alunos. Aqui vale a pena levar a turma à biblioteca para retirada do livro diretamente da estante. Se os livros não estão na biblioteca, mas sim na estante da sala de aula, pode-se fazer uma pequena cerimônia para separar a leitura daquela obra das atividades usuais. Nos casos em que se usa uma cópia ou reprodução, convém deixar os alunos manusearem a original do professor. (COSSON, 2014, p.60)

Neste sentido, seja possível alcançar o prazer da leitura literária como preleciona Rildo Cosson: "permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige" (COSSON,2014, p. 23).

Pensar no público leitor é um dos fatores que podem determinar o sucesso da leitura literária, pois raras as vezes um indivíduo desperta seu gosto pela leitura a partir de um texto sem qualquer correspondência consigo.

O professor precisa conhecer seu público e entender principalmente nos casos que a leitura literária ainda não é um hábito consolidado de onde o mesmo pode partir, ou seja, quais os gostos, quais autores chamariam atenção, quais temáticas seriam férteis para esse grupo.

Quando o professor deixa de lado essa preocupação, a leitura literária passa a ser uma obrigação, uma avaliação a ser vencida, uma etapa a ser transposta e o prazer de estar em contato com a literatura torna-se um fardo do qual o aluno queira rapidamente se livrar e ainda construir uma imagem negativa para outras gerações que poderiam nascer a partir da motivação dele caso existisse.

Neste sentido, Regina Zilberman destaca que: "[...] estudar o público enquanto fator ativo do processo literário, já que a mudança de gosto e preferências interferem não apenas na circulação e, portanto, na fama, dos textos, mas também em sua produção." (ZILBERMAN, 1989, p. 17).

Também no mesmo viés: "Levar em consideração a realidade do aluno, neste caso, pode significar eleger as metáforas para a construção dos novos significados a partir daqueles que supostamente os alunos já conhecem" (MACHADO, 1995, p. 163).

Outra estratégia que pode ser implementada, segundo citado autor - pode ser positiva- é levar os alunos ao espaço da biblioteca e fazer com que o mesmo desenvolva sua autonomia literária de escolha, busca e pesquisa. Contudo, esta sugestão pode revelar algumas mazelas da educação brasileira. Uma delas é demonstrar a inexistência de bibliotecas em muitas escolas públicas.

Outra questão que pode ser revelada é o uso do espaço da biblioteca escolar para outras finalidades como, por exemplo, depósito.

Ainda na mesma análise pode se constatar que a biblioteca está permanentemente fechada ou o acervo é tão reduzido que concluíram que o melhor seria inutilizar o espaço.

Esta geralmente não é a realidade das escolas privadas. No espaço privado o que pode ser identificado como mazela no ensino da leitura literária é a carência de projetos que contemplem a mesma de forma eficaz. No âmbito privado existem bibliotecas, salas de leitura, espaços adequados, acervos atualizados e vastos, mas muitas vezes há uma carência de estratégias didáticas que possam tornar esses espaços verdadeiros templos da leitura literária.

Seguindo nas estratégias didáticas que poderiam tornar a leitura literária um momento dinâmico e prazeroso, o professor pode sugerir o chamado "Momento do conto". Nas aulas do Ensino Médio mais precisamente quando se aborda o movimento realista, o professor apresenta um novo formato de gênero textual, diferente da novela ou do romance. Neste momento, é informado que a literatura passou a contemplar também microestruturas que precisavam ser breves e de fato assim permitir a reflexão de uma temática social atual. Assim, o docente sugere o conto.

Certamente o docente apresentará do ponto de vista da teoria literária a estruturação do mesmo, mas para tornar este conteúdo efetivamente prazeroso, o professor pode pedir que os alunos produzissem um conto com limitação de páginas sobre alguma temática do momento ou sobre alguma questão de relevância social e socializar o mesmo em um blog literário criado por eles mesmos.

Pode ser pedido aos alunos ainda para a partir de um conto do cânone nacional (por ser geralmente o objeto de estudo no Ensino Médio a Literatura nacional) dar um desfecho distinto e surpreendente, mas que esteja em consonância com o contexto do enredo. Os melhores textos seriam públicos e premiados.

Por fim, uma última sugestão de estratégia não tem nada de inovador, mas sempre é a mola propulsora da imaginação: a boa e velha leitura.

Contudo aqui essa leitura guarda algumas singularidades. A leitura aqui destacada é a leitura sem a cobrança por meio de uma avaliação formal. A mesma posteriormente pode ser objeto de uma roda de debates, seja este sobre a obra em si ou uma temática presente na mesma.

Nada impede também que a partir da leitura literária seja feito um trabalho interdisciplinar com o docente de arte para que os alunos dessem a leitura uma representação artística. Assim a leitura literária ganharia uma ressignificação.

Outra abordagem que pode ser significativa na aprendizagem na literatura e produtiva no desenvolvimento no gosto pela leitura literária é o trabalho por meio de projetos.

O ensino por meio de projetos, sejam estes de leitura literária ou projetos de literatura, estão em consonância com o que prescreve Machado (1995): o conhecimento como uma rede de metáforas, em que o próprio ser humano faz suas conexões a fim de alcançar uma maior compressão do conhecimento.

Especialmente no que se refere ao planejamento das atividades didáticas, a concepção de conhecimento como uma teia acentrada de nós e relações significativas, em permanente transformação e atualização, conduz a uma radical mudança de perspectivas e expectativas (MACHADO, 1995, p. 154).

Muitas seriam as sugestões didáticas para o ensino de leitura literária, contudo os exemplos acima são meramente ilustrativos dentre muitos que poderiam ser viabilizados.

Em qualquer estratégia desenvolvida, o papel do professor é crucial seja na motivação ou condução. Mais uma vez cabe destacar aqui que um professor que não consome regularmente literatura não pode ser fiel representante da mesma a ponto de motivar outros a consumi-la.

É cada vez mais necessário aproximar o ensino da realidade dos alunos e nesse sentido, chegar a uma estratégia que "permita que a leitura literária seja exercida sem o abandono do prazer, mas com o compromisso de conhecimento que todo saber exige." (COSSON, 2014, p. 23).

Por fim, e não menos importante ao tratar da relevância do ensino da leitura e literatura no Zilberman, registra que: "O acesso à leitura e ao conhecimento da literatura é um direito desse cidadão em formação, porque a linguagem é o principal mediador entre o homem e o mundo." (ZILBERMAN, 2012, p. 212).

A mesma autora ainda ratifica:

> Privar o indivíduo dessa relação com o universo da escrita e da leitura é formar um cidadão pela metade ou nem formá-lo, razão por que a presença e a circulação de objetos a serem lidos na sala de aula são tão importante nessa faixa de estudo (ZILBERMAN, 2012, p. 212).

Assim, percebe-se a relevância dos projetos de leitura literária e literatura, pois para além de aspectos do conteúdo, os

mesmos permitem um encontro pessoal dos alunos com suas questões mais intimas, podendo inclusive compreender que suas questões sejam de ordem pessoal – afetiva ou sociais, são antes de tudo questões pertinentes a uma universalidade de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Assim, mais uma vez é necessária uma revisão de postura que esteja mais atenta as reais necessidades para um ensino eficaz de literatura no Ensino Médio, permitindo assim não apenas a formação de jovens leitores, mas cidadãos críticos capazes de se posicionar e tomar decisões.

Muito mais do que trabalhar textos diferenciados em sala de aula, já que todos estão inseridos em uma cultura letrada, há necessidade de se proporcionar aos alunos, especialmente os do Ensino Médio, haja vista sua formação para o chamado 'Projeto de Vida' preconizado pelos documentos oficiais, contato com o texto literário, apresentar sua importância, fazê-lo compreender o mundo e a sociedade por meio da história bem tecida e bem concatenada presente e típica dos textos literários.

Para além, disso, é de extrema relevância que professor esteja consciente de que, mais do que favorecer a leitura de obras, ele deverá proporcionar a existência de um efetivo letramento literário, por meio do qual, o aluno possa, de fato, tornar-se mais que um mero leitor, mas sim um leitor crítico, consciente de seu papel na sociedade atual.

Cabe ainda destacar que compete ao professor o desenvolvimento de forma criativa e responsável, bem planejada do ensino de literatura em qualquer etapa da educação básica, principalmente no Ensino Médio.

Por fim, acredita-se que esse seja um caminho para tornar o ensino de literatura mais interessante, essa é a contribuição de professores engajados na sua tarefa maior de ensinar: ensinar para o futuro, ensinar literatura para a vida.

REFERÊNCIAS

ALVARADO, Maite (coord.). **Entre Líneas:** teorias y enfoques en la enseñanza de la escritura, la gramatica y la literatura. Buenos Aires: Flacso Manantial, 2013.

BARBOSA, João Alexandre. **Literatura nunca é apenas Literatura**. São Paulo: FTD, 1994.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

CAVALCANTI, Joana. **Caminhos da literatura infantil e juvenil: dinâmicas e vivências na ação pedagógica.** São Paulo: Paulus, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2021.

CEREJA, William Roberto. **Ensino de Literatura: uma proposta dialógica para o trabalho com literatura.** São Paulo: Atual, 2005.

COSSON, Rildo. **Letramento literário:** teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2014.

CUESTA, Carolina. **Discutir Sentidos:** La lectura literária en la escuela. Buenos Aires: Zorzal, 2006.

FILIPOUSKI, A. M. Para que ler literatura na escola? In: FILIPOUSKI, A.M. **Teorias e fazeres na escola em mudança.** Porto alegre: Editora da UFRGS, 2006.

GIROTTO, Cyntia; SOUZA, Renata. Estratégias de leitura: uma alternativa para o inicio da educação literária. In: **Álabe**, 4, dezembro de 2011.

JOUVE, Vicent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESCP, 2002.

MACHADO, Nilson José. **Epistemologia e didática:** as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente. São Paulo: Cortez, 1995.

OECD. (2013). *Portugal:* **Reforming the State to promote growth**. Paris: OECD. Retrieved from http://www.oecd-ilibrary.org/docserver/download/0313051e.pdf?expires=1392660782&id=id&accname=ocid49018198a&checksum=14A3CA99A960C4E0DECA10F962B4F742.

SAMUEL, Rogel. **Novo manual de teoria literária**. Petrópilis: Vozes, 2002.

SILVA, Ezequiel Theodoro.**A leitura no contexto escolar**. Série Ideias n. 5. São Paulo: FDE, 1988, p. 63-70.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

VAZ, Artur Emilio Alarcon, MARTINS, Cláudia Mentz ,PIVA, Mairim Linck. **Práticas de ensino de literatura:** do cânone ao contemporâneo. São Paulo: Editora Horizonte, 2017.

ZILBERMAN, Regina, ROSING, Tânia M.K. (orgs). **Escola e Leitura:** velha crise, novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Estética da recepção e história da literatura.** São Paulo: Bom livro, 1989.

_____. **A leitura e o ensino da literatura.** Curitiba: Editora Intersaberes, 2012.



CAPÍTULO 5

A EXOTOPIA E A AUTOETNOGRAFIA COMO RECURSOS PARA DESENVOLVER A REESCRITA NA SALA DE AULA

Silviene Florentino
Mestrado em Letras (PROFLETRAS da FFP/UERJ)
E-mail silvienef@gmail.com

Victoria Wilson
Doutorado em Letras (PUC-RJ)

Resumo:

O texto estrutura-se como um relato de experiência acerca das implicações da pesquisa autoetnográfica, associada ao conceito de exotopia proposto por Bakhtin (2010) em dissertação de mestrado profissional em Letras (PROFLETRAS). A pesquisa envolveu a atividade de revisão e reescrita em sala de aula, com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, com o intuito de trabalhar a produção de textos como experiência subjetiva e dialógica com a língua(gem). A autoetnografia e a exotopia, interligadas pelo conceito dialógico na perspectiva bakhtiniana, tornaram-se métodos e procedimentos fundamentais para o desenvolvimento das atividades didáticas em que os papeis de professora e pesquisadora fundiam-se na busca da resolução de problemas junto aos alunos participantes dessa experiência.

Palavras-chave: Dialogismo. Exotopia. Autoetnografia

Abstract:

The text is structured as an experience report regarding the implications of autoethnographic research, associated with the concept of exotopy proposed by Bakhtin (2010) in a professional master's dissertation in Portuguese Language (PROFLETRAS). The research involved the review and rewriting activity in the classroom, with students from the 7th year of Elementary School II, with the objective of working on the production of texts as a subjective and dialogic experience with the idiom and language. Autoethnography and exotopy, linked by the dialogical concept in the Bakhtinian perspective, became fundamental methods and procedures for the development of didactic activities in which the roles of teacher and researcher merged in the quest for problem solving with the students participating in this experience.

Keywords: Dialogism. Exotopy. Autoethnography

INTRODUÇÃO

Ler e escrever são duas habilidades bastante valorizadas pela escola e pela sociedade em geral, principalmente quando o assunto é inserção social. Conforme orientam os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 2000), o trabalho com o texto/gêneros discursivos, em sala de aula, deve ter como finalidade formar leitores e "escritores" competentes capazes de produzir textos planejados, coerentes, coesos e eficazes, sendo capazes, também, de desenvolver sua capacidade crítica mediante o processo de criação.

Segundo os PCN, o ensino de Língua Portuguesa deve estar integrado à leitura e à produção textual, uma vez que a análise linguística deve envolver as atividades epilinguísticas e metalinguísticas de tal modo que a gramática seja ensinada de forma contextualizada com ênfase nos usos da língua em diversas situações comunicativas. Dessa forma, a análise e a reflexão sobre a língua desdobram-se em usos orais e escritos, em diversos registros e situações, considerando os conhecimentos prévios dos alunos, os conhecimentos e as experiências do cotidiano, os conhecimentos escolar e científico aliados à complexidade dos conteúdos e o seu aprofundamento em função das possibilidades de compreensão dos alunos (cf. PCN, 2000, p. 45).

No que toca à produção escrita, especificamente, à revisão e à reescrita, foco do estudo, os PCN-LP3 afirmam que:

> Um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística é a refacção dos textos produzidos pelos alunos. Tomando como ponto de partida o texto produzido pelo aluno, o professor pode trabalhar tanto os aspectos relacionados às características estruturais dos diversos tipos textuais como também os aspectos gramaticais que possam instrumentalizar o aluno no domínio da modalidade escrita da língua (BRASIL, 1998, p. 80).

No trabalho desenvolvido com alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, em uma escola pública, localizada no município de Macaé, RJ, um dos objetivos estava centrado na realização de atividades de revisão e reescrita a fim de que os alunos conseguissem resolver problemas de ordem linguística e textual em suas produções escritas. No entanto, não é novidade que não são nem as regras nem as normas gramaticais e ortográficas por si só que contribuem para o aprimoramento da linguagem. Ler e escrever textos são práticas sociais como apontam os estudos dos letramentos, o que implica envolver o aluno não só com a materialidade linguística do texto, mas também compreendê-lo como uso social em comunhão com o ambiente social mais amplo de suas relações e do universo de seus conhecimentos. Formar escritores competentes, como postulam os PCN (2000), implica a aprendizagem de possibilidades discursivas para a escolha dos gêneros mais adequados à circunstância enunciativa; ao propósito enunciativo e ao destinatário. Escritores competentes precisam aprender a planejar seus textos, a encontrar coerência, a saber expressar seus sentimentos e suas opiniões, a fundamentá-las quando for o caso, enfim, um escritor competente precisa aprender "a revisá-lo e reescrevê-lo até considerá-lo satisfatório para o momento" (PCN, 2000, p. 66.) Então, o que fazer? A resposta veio a partir de muitas práticas de desconstrução e reconstrução da professora/ pesquisadora em suas práticas de letramento, na escrita do texto dissertativo e nas atividades em sala de aula com os alunos, pois

> A pesquisa autoetnográfica tal como desenvolvida na dissertação é discutida em uma publicação no Cadernos CESPUC de Pesquisa, Série Ensaios (2021). Neste artigo, a autora discute o processo de produção escrita acadêmica no âmbito dos estudos dos letramentos com base nos conceitos bakhtinianos de cronotopo e exotopia, com vistas a contribuir para um modo de ler o outro com empatia e acolhimento (WILSON, 2021). Segundo ainda a autora sobre a pesquisa desenvolvida por FLORENTINO, Silviene, no âmbito do Mes-

> trado Profissional em Letras (PROFLETRAS-UERJ São Gonçalo), a professora-pesquisadora visa à busca de solução de problemas relativos às atividades propostas com os alunos, a professora ativava, em processo dialógico, os conhecimentos e as experiências anteriores às "novas" práticas de letramentos acadêmicos (Wilson, 2021).

Dessa forma, o trabalho com produção textual realizado trará à vista, através deste relato de experiência, aspectos relevantes em relação à construção de um espaço dialógico dentro e fora da sala de aula a fim de fomentar a revisão e a reescrita dos textos dos alunos a partir da produção de sentidos através, inclusive, das análises linguísticas desses textos.

O caráter autoetnográfico da pesquisa contribuiu para um olhar mais autêntico para as atividades realizadas durante o processo e, consequentemente, maior coerência com os objetivos pretendidos por todos que se dispuseram a trabalhar com produção textual nesse processo de intervenção. Através da pesquisa, foi possível analisar, flexibilizar e alterar a qualquer momento a prática pedagógica, o que motivava constantemente os alunos e a professora, já que essa dinâmica nutria o tempo e o espaço escolar, trazendo como retorno um envolvimento dos alunos com a aprendizagem integrada à perspectiva da alteridade com base no dialogismo[1] de Bakhtin (2010).

O excedente de visão[2], chamado nesse relato de exotopia[3], foi o responsável por possibilitar um novo olhar para as atividades de escrita e reescrita dos alunos e, por conseguinte, um dos fatores responsáveis por toda mudança ocorrida na prática pedagógica. A exotopia orientou tanto o olhar da professora quanto o olhar dos alunos durante todo o processo de produção textual (oral e escrito) realizado dentro e fora da sala de aula. Esse acontecimento fez toda a diferença no que diz respeito ao comportamento que seria adotado pela professora, em relação à revisão e à correção das produções textuais dos alunos.

A AUTOETNOGRAFIA E SUAS IMPLICAÇÕES NO PROCESSO DE REESCRITA

Este relato de experiência é parte essencial do já mencionado trabalho de dissertação de mestrado cujo objetivo é descrever os aspectos vivenciados durante a pesquisa sobre a reescrita na sala de aula. Essa ferramenta da pesquisa descritiva tem a finalidade de apresentar uma reflexão acerca de uma ação ou de um conjunto de ações desenvolvidas em uma situação vivenciada no ambiente profissional. Aqui, no caso, descreverá as transformações importantes ocorridas com a professora-pesquisadora, com os alunos e, por consequência , com o planejamento das atividades durante o processo.

Sob a luz metodológica da pesquisa (auto)etnográfica, todos os sujeitos participantes puderam experimentar a oportunidade de mudar, fazer, desfazer e refazer – num processo dialógico – suas práticas já tão arraigadas no ambiente escolar; pois, nesse tipo de pesquisa, "a concepção de pesquisador observador cede lugar ao conceito de pesquisador como membro integrante do grupo pesquisado, aceitando sua interferência subjetiva e desvelando o estudo como uma coconstrução discursiva (ELLIS; BOCHNER, 2000; ELLIS; ADAMS, 2014 *apud* MAGALHÃES, 2018, p. 28).

Apesar disso, a pesquisa autoetnográfica não foi a primeira opção metodológica. A escolha ocorreu somente quando foi possível entender que, para auxiliar o aluno a compreender a escrita como um processo inacabado – o qual necessita passar por mais de uma versão –, antes de tudo era necessário reformular a própria prática pedagógica; mudar o olhar em relação ao processo de reescrita, considerando também a oportunidade de acatar o protagonismo do aluno-autor. Dessa forma, a pesquisa autoetnográfica foi decisiva para aceitar e, inclusive, lidar com as modificações constantes e significativas, ao longo do trabalho, para atender às

demandas decorrentes do processo de ensino e de aprendizagem do trabalho de produção de texto, revisão e reescrita.

ETNOGRAFIA E AUTOETNOGRAFIA

A pesquisa etnográfica, segundo Gil (2017, p. 36), "[...] tem como propósito o estudo das pessoas em seu próprio ambiente mediante a utilização da observação participante". E, ainda, de acordo com André (2013, p. 41), caracteriza-se, fundamentalmente, por considerar imprescindível o contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo, portanto, uma aproximação maior com o ambiente pesquisado, no caso a sala de aula, a fim de buscar entender como funcionam, ao mesmo tempo, no seu dia a dia, os mecanismos de opressão, resistência, como também conhecimentos, valores e modo de ver e sentir a realidade e o mundo. Para André, é como colocar uma lente de aumento nessas relações de interação.

Outro fator relevante da pesquisa etnográfica, de acordo com Erickson (1993 *(1993 apud* André, 2001, p. 117) é que "a descrição etnográfica é marcada pelos traços distintivos do pesquisador – idade, sexo, cor, classe social, instrução. Não é, portanto, isenta de valor". Sendo assim, as considerações e direcionamentos do trabalho serão influenciados diretamente pelo olhar do pesquisador.

As características específicas da pesquisa etnográfica, definidas por *Gerhardt* (2009, p.41), escolhidas para a pesquisa, foram: o uso da observação participante; a interação entre pesquisador e objeto pesquisado; a flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa; a ênfase no processo e não nos resultados.

Cabe destacar, no entanto, que a autoetnografia assumiu um caráter predominante na pesquisa. Desse modo, na condição de

pesquisadora e integrante do grupo pesquisado, o objetivo era o de construir uma relação dialógica com os alunos através das vivências compartilhadas colocando em prática o dialogismo como experiência de interação, mas, sobretudo, como abertura às múltiplas vozes presentes, implícita e explicitamente, nos textos, em suas revisões e reescritas, costuradas e recosturadas neste processo.

Desse modo, na condição de pesquisadora e integrante do grupo pesquisado, o objetivo era o de construir uma relação dialógica com os alunos através das vivências compartilhadas colocando em prática o dialogismo como experiência de interação, mas, sobretudo, como abertura às múltiplas vozes presentes, implícita e explicitamente, nos textos, em suas revisões e reescritas, costuradas e recosturadas neste processo.

As metamorfoses sentidas, vividas e experimentadas na dinâmica do trabalho em sala de aula foram assumidas de forma consciente e crítica graças ao modo como a pesquisa autoetnográfica foi incorporada neste processo, alterando comportamentos já estabilizados por outros mais flexíveis, abertos a novos conhecimentos e linguagens e aos movimentos dos alunos. Poder repensar a prática e permitir aceitar a necessidade de acrescentar novas teorias, novas leituras sobre o ensino de produção textual foi de grande contribuição para os alunos e para a professora em seu fazer, que passaram, praticamente juntos, a entender a (re)escrita como uma prática social, participativa e prazerosa. Conforme afirma Wilson (2021, p. 196):

> [...] é possível observar o quanto a pesquisadora incorporou a autoetnografia como um método capaz de guiá-la com segurança, dando-lhe a confiança necessária para assumir as limitações, as idas e vindas, os riscos que caracterizam o educar, o ensinar, como ato de (auto)escuta permanente que lhe permitiram avançar e abrir-se para múltiplos olhares, perspectivas diversas que também encontrou em seus alunos.

O CONCEITO DE REESCRITA NESSE TRABALHO

É de suma importância registrar nesse relato que se entende por reescrita, na pesquisa realizada, as diversas versões pelas quais os textos dos alunos (a escrita) passaram, partindo de um processo de reflexão, revisão e reescritura do próprio texto, através de uma proposta dialógica. Para isso, as concepções de escrita definidas para orientar a pesquisa e as atividades didáticas e o trabalho pedagógico durante o processo de estudo basearam-se em Geraldi (2009), Fiad e Mayrink-Sabinson (1994) e Sercundes (2011) que compreendem a escrita como trabalho e não como dom ou inspiração: "Esses estudos reforçam as representações da escrita como trabalho que se conduz no tempo e também rejeitam qualquer sustentação às ideologias da inspiração e do dom" (FIAD, 2013, p. 466)

Adotar a concepção de escrita como prática social, interacional e dialógica foi uma forma de conduzir as atividades com um novo olhar, estimulando atitudes mais participativas dos alunos em seu trabalho com a (re)escrita; não privilegiando apenas aqueles que já possuíam certo domínio na produção textual, mas também aqueles cujas dificuldades eram mais agudas. Além disso, abria-se a oportunidade para estimular uma experiência subjetiva com a língua e seus usos de forma que cada um pudesse se sentir e se "fazer" autor de seu texto, assumindo a responsabilidade desta autoria ("responsividade" como em Bakhtin, 2003) em que o papel do professor como mediador tornava-se especialmente importante. Segundo os PCN:

> É importante que as atividades de produção de textos escritos se organizem, portanto, de forma eu seja possível para os alunos a apropriação progressiva dos diferentes procedimentos necessários ao ato de escrever e a experimentação dos diferentes papéis envolvidos. Coordenar esses papéis também é uma tarefa especialmente difícil, que supõe um exercício constante e contínuo, e não esporádico.[...] (PCN, 2000, p. 106).

Nesse processo não foram dispensadas as revisões do professor, muito menos as correções com base na análise linguística. No entanto, essas revisões e correções eram somente mais uma etapa dessa nova postura pedagógica assumida aos poucos durante a pesquisa. No início do trabalho sobre e com a reescrita, o destaque recaía sobre o produto; isto é, priorizava-se o texto final do aluno, sem dar importância ao processo. E qual a relevância de se priorizar o processo? Significa que tão importante quanto a entrega de um texto considerado satisfatório do ponto de vista gramatical e linguístico, são os processos de mudança pelos quais passam o professor, o aluno e o texto. Trabalhar com produção textual é ter a percepção do inacabado quando se leva em consideração o dialogismo. Portanto, reescrever não é uma mera higienização do texto. Reescrever é refletir sobre a própria escrita através de interferências internas e/ou externas tais como um texto, uma conversa informal, uma pesquisa, o próprio sujeito-autor e, assim, essa atitude coaduna-se àquela concepção já referida de (re)escrita como trabalho e prática social.

O EXCEDENTE DE VISÃO E A CONTRIBUIÇÃO PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA – O ESPAÇO DIALÓGICO

Ao iniciar as atividades de produção textual com os alunos, a busca de novas respostas ainda era "embalada" por velhas perguntas. Isto é, as propostas didáticas e as ações pedagógicas "descansavam" em uma zona de conforto, previamente controlada e conhecida, porém já começando a conflitar com os novos conhecimentos incorporados com a pesquisa acadêmica. Esse fato gerava também uma certa inquietação em relação ao modo de ensinar produção textual, revisão e reescrita aos alunos.

E exatamente, neste momento, é que se tornou perceptível o exercício do "excedente de visão", isto é, o lugar exterior de onde, no

caso, o pesquisador/professor, pode olhar o outro para atribuir-lhe um sentido. É o que Bakhtin chama de "exotopia". e o que Amorim (2007, p. 14) define como "um desdobramento de olhares a partir de um lugar exterior". Exotopia também se integra ao tempo, cronotopia para Bakhtin: somente após pôr em questionamento a prática pedagógica que os deslocamentos de papeis entre professora--pesquisadora e pesquisadora-professora puderam ser observados e sentidos. Esse deslocamento proporcionava novas visões sobre o trabalho pedagógico, sobre os alunos também: diferentes visões da mesma situação. Então, consequentemente, outras formas de agir eram exigidas em relação à produção escrita dos alunos e à postura diante do que "fazer" com os textos recebidos.

Por essa razão, destaca-se a importância de facultar também ao aluno a possibilidade de viver o deslocamento tempo e espaço como autor de seu texto, já que, ao ter contato novamente com o próprio texto após alguns dias de afastamento, o aluno também se modificava em decorrência das várias interferências sofridas nesse período de distanciamento. E, ao retornar ao texto, retomá-lo para reescrevê-lo, sentia a necessidade da reformulação, da mudança ou do acréscimo de ideias. Estava, então, constituindo-se a dimensão dialógica da linguagem.

Considerando as etapas de produção textual em três momentos - o primeiro correspondia a uma "chuva de ideias" a partir do conhecimento pessoal do aluno; o segundo acumulava novos conhecimentos (leituras diversas sobre o tema, discussões em sala de aula e interferência do professor), ocorrendo em momentos distintos conforme as demandas do planejamento e da orientação autoetnográfica; e o terceiro culminava com a tarefa de revisão e o processo de análise linguística, numa dinâmica de troca de texto entre os alunos ou entre alunos e professora, o excedente de visão também tornava-se um componente, ou melhor, um guia, para o trabalho do aluno.

Então, negar um reencontro do aluno com o seu texto seria negar um processo dialógico muito importante nas construções humanas e, consequentemente, nas relações sociais. O distanciamento do aluno com o seu texto torna esse reencontro especial, pois o aluno retorna mais afetado por outros estímulos que causarão possíveis mudanças ou acréscimos no seu texto original. A discussão com outros colegas de turma, as diversas leituras sobre o tema escolhido para sua redação, as ações da professora, dentre outras situações de dialogismo, contribuíram muito para que os sujeitos-autores tivessem mais consciência de seu trabalho com a (re)escrita: não só tivessem cada vez mais o que dizer, mas em como dizer.

E, ao perceberem a natureza desse trabalho, a compreensão da escrita como uma das práticas sociais da vida (escolar), os alunos sentem-se estimulados e compreendem que escrevem para serem lidos e não "corrigidos" e, assim, são impelidos ao desejo de agirem da melhor forma possível na busca pelo conhecimento. Forma-se uma consciência "escritora" e autoral, e o papel da revisão e da reescrita torna-se não apenas uma consequência da escrita, mas um direito que pode e deve ser desfrutado na escola assim como o é pelos escritores, jornalistas e outros profissionais que lidam com a escrita. Diz Florentino:

> Sendo assim, a metodologia usada nesta pesquisa foi de grande contribuição para que meus alunos e eu pudéssemos experienciar uma nova relação com a linguagem e, sobretudo, uma nova relação com a situação de produção textual escrita que passou pela interlocução e pela compreensão responsiva, desencadeando no sujeito-autor uma atitude espontânea e consciente neste movimento contínuo de escrita e reescrita (FLORENTINO, 2020, p.126).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O excedente de visão é uma perspectiva que pode contribuir para que professores e estudantes, ao ocuparem, no tempo e no espaço, outras posições, possam vislumbrar também outras formas de ver o mundo, as quais podem promover aprendizagens e práticas diversas, no compartilhamento de saberes e experiências.

Na integração dos papeis de professora e pesquisadora, mudanças de perspectivas se fizeram notar, e assim tornou-se possível, pela prática autoetnográfica associada ao excedente de visão, vislumbrar erros, acertos, novas práticas de letramentos até então encobertas pelas práticas antigas.

O afastamento das práticas anteriores tornou viável contemplar o que acontecia na sala de aula através de ângulos diferentes: a professora via-se com a lente da pesquisadora e vice-versa, cada uma espectadora de si mesma como se estivesse em um lugar "fora", externo. O desdobramento de olhares a partir desse lugar exterior, retomando Amorim já citada, revelou-se como uma possibilidade de objetivação, na constituição de atos responsáveis. Dessa forma, todo o trabalho foi iluminado por essas lentes externas que culminaram na ressignificação da (re)escrita.

Reescrever passou a ser mais que uma reprodução do mesmo texto, pois o processo criativo e as revisões davam origem a outros textos a partir do texto original, contribuindo para uma aprendizagem contínua, e não esporádica, que se verificaria nos textos subsequentes.

Sendo assim, compreendendo que a reescrita pode se manifestar de outras maneiras, como, por exemplo, desdobrando-se em outros textos diferentes do inaugural (escritos ou orais), carregando, gradativamente para os novos textos, conhecimentos e aprendizagens "anteriores", pode-se, então, com esta pesquisa e

este trabalho, ampliar a concepção de reescrita. Reescrita constitui-se como as diversas formas de dizer: uma reescrita em permanente movimento.

NOTAS

[1] Dialogismo: Na concepção dialógica bakhtiniana, o outro nos constitui. São os outros que compõem os arquivos de nossas experiências e conhecimentos – dos distintos círculos sociais e das diferentes esferas da vida. E são os outros que também nos leem; os destinatários de nossos discursos e valores: eu leio o outro que também me lê.

[2] Excedente de visão: "Mas para que esse broto efetivamente desabroche na flor da forma concludente, urge que o excedente da minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste. Eu devo entrar em empatia com esse outro indivíduo, ver axiologicamente o mundo de dentro dele tal qual ele o vê, colocar-me no lugar dele e, depois de retornado ao meu lugar, completar o horizonte dele com o excedente de visão que desse meu lugar se descortina fora dele, convertê-lo, criar para ele um ambiente concludente a partir desse excedente da minha visão, do meu conhecimento, da minha vontade e do meu sentimento.

[3] Exotopia: A tradução da expressão em russo para o francês *exotopie* foi proposta por Todorov naquela que foi a primeira obra a sistematizar, para a Europa Ocidental, o pensamento de Bakhtin. [...] ... a expressão forjada por Todorov é bastante feliz, pois sintetiza o sentido que se produz na obra de Bakhtin e que é o de se situar em um *lugar exterior*.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Marília. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin:** outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006, p. 95-114.

_____. A contribuição de Mikhail Bakhtin: a tripla articulação ética, estética e epistemológica. In: FREITAS, M.T., SOUZA, S.J., KRAMER, S. (ORGS.). **Ciências humanas e pesquisa:** leituras de Mikhail Bakhtin. São Paulo: Cortez, 2007, p. 11-25.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 6. ed. São Paulo: Ed. Papirus, 2001, 128p.

BAKTHIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010, 476p.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. In: **Teoria do romance I**. A estilística. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

FIAD, R.S. **Escrever é reescrever:** caderno do professor. Belo Horizonte:Ceale/FaE/UFMG, 2006. 62p.

_____. Reescrita, dialogismo e etnografia. **Linguagem em (Dis) curso**, Tubarão, SC, v. 13,n. 3, p. 463-480, set./dez. 2013.

GERALDI, J.W. **Portos de passagem**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1993. 252p.

_____. **Linguagem e ensino**: exercícios de militância e divulgação. Campinas: Mercado deLetras, 2009. 152p.

_____. (Org.); MILTON, J. de A. [et al.]. **O texto na sala de aula**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2011. 136 p. 2018. 3ª impressão.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica –

Planejamento e gestão para o desenvolvimento rural da SEAD/ UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

PCN. **Parâmetros Curriculares Nacionais:** língua portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, L. W.; RICHE, R. C.; TEIXEIRA, C. S. **Análise e produção de textos**. Contexto (Editora Pinsky Ltda.). 2011.

FLORENTINO, Silviene. **A reescrita na sala de aula e o dialogismo na construção do sujeito-autor**. Silviene Florentino. 2020. 150f.: il.

TURKIEWICZ, R. de O. S.; COSTA-HÜBES, T. da C. Produção, correção e reescrita textual: resultados de uma pesquisa-ação-crítico-colaborativa. **Letras & Letras**, p. 81-107.Vol. 33, n.2, jul./dez. 2017.

WILSON, V. (COELHO, Victoria Wilson da Costa). Escrita acadêmica: análise de uma pesquisa autoetnográfica desenvolvida no programa nacional de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). In: **Cadernos CESPUC de Pesquisa.** Série Ensaios. n.39, 2º Sem./2021, p. 185-201. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/27388/19266.



CAPÍTULO 6

QUAL FOI A ÚLTIMA COISA QUE FIZEMOS PELA PRIMEIRA VEZ?

Maria Cristina Marques
Doutoranda em Educação
(Programa de Pós Graduação em Educação - PROPED- UERJ)
E-mail: mariacmarques2010@hotmail.com

Resumo:

Esses escritos compartilham experiências de entrada em campo etnográfico com pesquisas com crianças ciganas do acampamento Mathias, no município de Quissamã, estado do Rio de Janeiro. O estudo, ainda em andamento, se justifica pela urgência em respeitar o povo cigano e compreender suas demandas. Pretendemos também, como nossa pesquisa e através de nossa fotoetnografia miúda, ampliar espaços nos chamados Estudos das Infância. Urge que os grupos ciganos sejam vistos pelos seus valores, seus modos de vida e suas narrativas, incluindo as narrativas das crianças.
Palavras-chave: Crianças ciganas. Fotoetnografia. Infância. Educação.

Abstract:

These writings share experiences of entering the ethnographic field with research with gypsy children from the Mathias camping, in the municipality of Quissamã, in the city of Rio de Janeiro. The study, still in progress, is justified by the urgency of respecting the Romà people and understanding their demands. We also intend, as our research and through our childhood photoethnography, to expand spaces in the Childhood Studies. It is necessary that Roma groups be seen for their values, their ways of life and their narratives, including children's narratives.
Keywords: Gypsy children. Photoethnography. Childhood. Education.

A história dos ciganos, de um modo geral, tem sido escrita por não ciganos, e muitas vezes, a história deles é divulgada sob olhares de pesquisadores. A imaginação que se tem acerca dos ciganos é que são povos que acreditam em Santa Sara Kali, místicos ou que são ricos, donos de empreendimentos. Algumas vezes, nos deparamos que ciganos são ladrões de criancinhas, espertos em negociações.

Entretanto essa realidade está muito longe dos grupos étnicos que vivem no Brasil. Há muito que os ciganos vêm se agregando à sociedade brasileira, muitas vezes se escondem para não passarem por certos estereótipos. Vale ressaltar que os presidentes do Brasil Juscelino Washington Luís e Kubitscheck de Oliveira e, a poetisa Cecília Meireles, o cantor Benito de Paula, o ator de comédia Dedé Santana, o músico e compositor Renato Teixeira, a cantora Rosana, o pianista e tecladista Wagner Tiso, o circense palhaço Carequinha, dentre outros, são exemplos de alguns famosos brasileiros, que preferiram o anonimato sobre a procedência de sua etnia cigana.

Podemos mencionar que a origem dos ciganos é incompleta. Entretanto, o intuito não é entender a origem, pois vários estudiosos cogitam um espaço diferente que vieram os ciganos. Portanto, para conhecermos um grupo étnico não se faz necessário buscar a sua essência, mas entendermos que esse povo sempre somou como parte de uma sociedade, que o não reconhece como tal.

Face a este cenário, Teixeira (2007) enfatiza que "a história dos ciganos é a história de um mosaico étnico [...]". Teriam chegado ao Brasil num nomadismo compulsório, obrigados por conta de expulsões. Esses grupos itinerantes vieram de Portugal no início do "descobrimento", enviados pelo rei dePortugal: "[...] a documentação conhecida indica que sua história no Brasil se iniciou em1574 quando o cigano João Torres, sua mulher e filhos foram degredados para o Brasil" (TEIXEIRA, 2007, p. 11).

Moraes Filho (1981) relata que vários são os registros da presença cigana no Brasil nas crônicas portuguesas, nos tribunais do crime e nas conversas a bordo dos navios que conduziam esse povo ao Brasil. A intenção do governo do nosso país era de mantê-los sob um "modo de vida estável" com a "proibição do uso de sua língua e gíria, não se permitindo que se ensine a seus filhos, a fim de obter-se a sua extinção"[1]. Trabalhavam como "caldereiros, ferreiros, latoeiros e ourives; as mulheres rezavam quebranto e liam a sina". Alojavam-se em barracas no Campo dos Ciganos. (Moraes Filho, 1981, p. 26-27). Esse campo é o atual Campo de Sant'Ana, no Rio de janeiro.

A História do Brasil, antes da Lei 10.639/2003[2], era somente contada pela ótica da escravidão do negro e a expulsão dos indígenas de suas terras, mas podemos observar, pelos estudos de Moraes Filho (1986) que a participação dos ciganos nas festanças ocorridas no Rio de Janeiro, principalmente no casamento da Princesa D. Maria Teresa com seu primo, Infante da Espanha, D. Pedro Carlos, que ocorreu desde do dia 1 a 3 de maio de 1810, sempre foi ocultada pelas autoridades brasileiras. A mídia não conta, os livros também não. A exemplo:

> Os ciganos foram convidados para as festas dadas na capital brasileira por ocasião da filha mais velha de D. João VI com o infante espanhol. Os moços desta nação, trazendo à garupa suas noivas, entraram no circo montando belos cavalos ricamente ajaezados. Cada par pulou no chão, com incrível agilidade, e todos juntos, executaram os mais lindos bailados que eu jamais vira. Todos só tinham olhos para as jovens ciganas e os outros bailados que também executaram pareceram ter tido por único fim fazer sobressair os dos ciganos como os mais agradáveis (MORAES FILHO, 1981, p. 30).

[1] "Nas provisões de 15 de abril de 1718, 23 de agosto de 1724, 29 de maio de 1726 e de 29 de julho de 1740", Leem-se alguns comentários acerca da chegada dos ciganos ao Brasil. (MORAES filho, 1986, p.26).

[2] Lei da Educação criada em 2003, para inserir nas escolas brasileiras os ensinos das culturas afro-brasileira, africanas e indígenas nas disciplinas do currículo escolar.

Nesse sentido, não somente na participação de festas, como também em outros aspectos culturais, existem registros da participação desse povo. Urge ampliar o foco dos currículos eurocêntricos para o reconhecimento de culturas que participaram na construção da nação brasileira. Assiste-se, então, à emergência de uma legislação educacional que enfatize o trato da diversidade sociocultural nos currículos escolares, principalmente no que se refere aos a fluxos migratórios desencadeados pela necessidade de ciganos.

Até hoje não existe um espaço para ciganos na sociedade. Não são reconhecidos como parte na construção da etnia brasileira. Pelos estudos que estamos realizando, percebemos que nem eles mesmos se consideram como parteda sociedade brasileira, em geral. Foram forçados comercializar para sobreviver, são nômades e natos comerciantes. Os deslocamentos, muitas vezes, se davam por causa dos donos de terra que não lhes permitiam acampar, com receio de perder suas propriedades. Outros preferem o sedentarismo, constroem suas residências, com receio da crueldade que a propriedade privada pode provocar diante de uma equivocada situação de ameaça.

Esses escritos baseiam-se numa pesquisa, ainda em andamento, acerca da infância cigana num acampamento do município de Quissamã, no Estado do Rio de janeiro. A intenção aqui é ilustrar os caminhos da pesquisa, de como cheguei ao campo, trazendo as dificuldades preliminares encontradas e chamar a atenção para o reconhecimento da cultura cigana na sociedade brasileira, analisando o modo de vida das crianças e o papel da família cigana.

O povo cigano é considerado como uma comunidade tradicional que tem uma cultura rica de memória e de arte. A prática cultural cigana é ancestral, por isso seus saberes são oriundos pela história oral, que justifica marcas do engessamento de seus costumes e valores étnicos.

Do ponto de vista étnico racial, segundo Shimura (sem ano de publicação – kindle, paginação irregular):

> existem três grandes grupos étnicos: Sinti, Rom e Calon (grifos do autor), cada qual com inúmeras subdivisões e peculiaridades (linguísticas, culturais, religiosas etc) o que significa que cada grupo possui diferentes autodenominações a partir de sua alteridade: calon autodeclara-se calon, rom autodeclara-se rom e sinti autodeclara-se sinti.

Seriam três principais grupos étnicos: Rom, da Europa Central, em maior quantidade pelo país; os Sinti, da Alemanha, Itália e França; e os Calon, "da Península Ibérica, onde ainda são numerosos, migraram para outros países europeus e da América.Foi de Portugal que vieram para o Brasil, onde são o grupo mais numeroso" (TEIXEIRA,2007, p. 19-20).

Os Calon[3] foram os primeiros a terem registros no Brasil. Considerados o grupo mais pobre da etnia, com excesso de itinerância e pouca instrução. A etnia de Quissamã, RJ, *locus* da presente pesquisa, é Calon.

Segundo Bareicha (2003, p. 13), "os Calon podem ser encontrados divididos entre Calon portugueses e Calon espanhóis e no nosso país são nomeados Calon baianos, Calon mineiros, Calon gaúchos e assim por diante, conforme a sua região".

Figueiredo e Monteiro (2020, p. 346) ratificam que "ser cigano Calon pode ser considerado, em aspectos de modo de vida, diferente de ser cigano Rom, assim como ser um indígena Potiguara possui aspectos da vida e cosmologia diferentes de ser um indígena Kaiowá".

[3] Em relação à grafia das etnias, sigo Franz Moonen (2013), que utilizou a "Convenção para a Grafia de nomes Tribais" da 1.a Reunião Brasileira de Antropologia, realizada no Rio de Janeiro, em 1953, de modo a uniformizar a maneira de escrever os nomes das sociedades indígenas em textos de Língua Portuguesa. Definiu-se não flexionar gênero e número, quer nos nomes usados como substantivos ou adjetivos. Disponível em: www.julimelatti.pro.br. Acesso em: 1 de jun. 2021.

Seu idioma é velado, falado somente entre eles: o chibi. Não existe uma escrita específica, a não ser alguns vocabulários que por aí perduram. A língua chibi é um meio de defesa dos ataques estereotipados por quem não conhece essa etnia. Quando querem se comunicar entre eles, para os gadjes (não ciganos) não entenderem o que dizem, usam o Chibi. Como ilustramos acima, o idioma foi proibido desde longas datas, inclusive criando barreiras internas na família para não passar o saber da língua para seus descendentes.

Monteiro (2018, p. 5) enfatiza que

> podemos compreender que a língua faz parte da compreensão do próprio sujeito cigano como pertencente a um grupo, tomando a ideia que o Chibi é o elo de primazia da comunicação e aprendizagem, conector entre sujeitos ciganos.

A veracidade étnica é dada pela aprendizagem e conhecimento da língua, desde a infância: "o Chibi então arremata nos sujeitos que o compartilham, o sentido de serem pertencentes ao mesmo grupo" (MONTEIRO, 2018, p. 6).

Seguimos a metodologia da fotoetnografia miúda (CAPUTO, 2018), que nos permite pensar com as crianças, tendo a fotografia como um potente dispositivo da etnografia. Em 2019, no acampamento Mathias, na cidade de Quissamã, usamos fotos por dispositivos móveis, como o celular, máquinas fotográficas, vídeos de nossos interlocutores. [4] A fotografia não é uma questão menor em nossa pesquisa; ela é fundamento. Caputo (2018) nomeou o que fazemos de fotoetnografia miúda, uma etnografia que sente, subjetiva, interpreta, experencia, e compartilha as culturas infantis (SARMENTO, 2007) com as fotografias e filmes produzidos com elas. Para Sarmento (2014), a principal e mais

[4] Temos autorizações das imagens pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pelas nossas crianças pesquisadas como também por seus responsáveis.

importante forma de uso das metodologias visuais é a produção de imagens de investigação. A pesquisa em curso se justifica pela urgência em respeitar as crianças, suas visibilidades de vozes e de imagens, produções de um saber crítico no campo dos estudos dos ciganos, que devem estar a favor das próprias pessoas romanì (ciganas). Praticamos e vivenciamos com os ciganos, nas visitas frequentes desde o início de 2019 a dois acampamentos. Fotografamos, entrevistamos, filmamos, conversamos, observamos grupos de crianças ciganas e suas famílias. É assim que aprendemos, e seguiremos.

Refletimos com Goldfarb e Monteiro (2017, p. 22), quando mencionam que a infância cigana não pode ser compreendida como se compreende a infância ocidentalizada: "torna-se importante conhecer como é definida cada fase do ciclo da vida nos grupos sociais; e neste caso entre os ciganos, cuja idade e certos períodos do ciclo da vida não correspondem à mesma forma de conceituação de outros grupos".

Nas comunidades ciganas, o homem é o provedor do alimento, e a mulher é quem cuida do lar e ensina as meninas crianças, que deverão ser preparadas para se casarem cedo. "Para meninos e meninas ciganos, o momento de liminaridade é iniciado ainda cedo, no que chamaríamos de infância, num momento que denominamos como etapa de preparação (grifo das autoras) [...]" (GOLDFARB, MONTEIRO, 2017, p. 22).



Imagem 1. Localização de Carapebus e Quissamã

É factível mencionar que os primeiros contatos da pesquisa com os ciganos começaram no início de 2019, por informações acerca desse povo nas redondezas do município de Macaé. Sensação de entusiasmo, junto com certa tensão, espalhava pelo meu corpo, talvez pela paixão e desejo de iniciar o campo de pesquisa.

Sempre que nos deslocamos para Carapebus e Quissamã, avistamos um verde intenso e brilhante, em contraste marcante com o azul do mar. As faixas de terra da lavoura chamam a atenção de qualquer visitante. Nuvens brancas se juntam e se movem sobre o mar, que quebra a monotonia da cor verde das matas.

Sobre o município de Quissamã, importante destacar que a produção açucareira do período colonial ocupou toda a região Norte Fluminense da cidade do Rio de Janeiro. "O primeiro Engenho Central estabelecido na província fluminense foi o de Quissamã, localizado no município de Macaé [...]" (MARCHIORI, 1987, p.19-20). Foi o último lugar que ainda continuou com um significativo contingente de escravos, mesmo depois da abolição (CAVALCANTI, 1987, p. 130). Duas manifestações culturais eram bem visíveis e atuantes na época: "o jongo e a macumba", ou seja, religiosidades de Umbanda e Candomblé. Vários eram os

terreiros nessa região, de acordo com Cavalcanti (1987).

Em Carapebus, foi a minha primeira experiência de entrar num campo etnográfico. Era uma quarta-feira de cinzas de 2019, e não sabia o que iria encontrar. Ao me aproximar, percebi que existiam dois acampamentos, distantes um do outro. No acampamento mais perto do centro de Carapebus, observei um lugar aberto, duas barracas somente: uma no início da rua Rua Projetada, paralela à Rua Salim Salém Bechara, e outra mais acima. A rua não era calçada e havia poucas moradias.

Malinowsky (1978, p. 22), ao relatar a sua experiência no primeiro contato com os habitantes dos arquipélagos da Nova Guiné, destaca que o pesquisador não deve ficar à espera que a pesquisa caia fácil para ele, pois encontrará sempre obstáculos. Não foi fácil os primeiros contatos com os ciganos, afinal de contas, esse grupo social já passou por diversos estereótipos e rejeições em suas caminhadas.

Ao chegar, chamei na primeira barraca e ninguém atendeu. Caminhei mais acima e Luzia veio ao meu encontro. Encontrei Luzia Soares, com seus 55 anos. Dizia ser a mulher do chefe do acampamento. A Calin (mulher cigana) era a mais idosa daquela comunidade. O primeiro gesto dela foi pegar na minha mão, pensando quefui à procura de sua leitura. A quiromancia, é a arte divinatória mais praticada para algumas mulheres do grupo Calon. Algumas vão de uma cidade para outra com a finalidade de angariar fundos para sua família com a leitura de mão. Entre as mais jovens, ao menos pelo que tenho até agora constatando nesse acampamento, tal costume vem desaparecendo.

Luzia tem um rosto moreno, queimado pelo sol, comprido, magro, marcado pelo tempo e com os dentes encobertos por ouro, tradição mantida por muitas ciganas e ciganos. Os cabelos lisos, longos e escuros demonstravam ainda a água que os havia lavado. Seu perfume envolveu nossa conversa. Trazia muitos ornamentos

dourados pelos seus braços. Como todos os ciganos da localidade, trajava um vestido típico de sua etnia, de cor azul.

Expliquei o motivo de estar ali. Pediu que voltasse após três horas, pois as crianças do acampamento estavam dormindo. Resolvi esperar dentro de meu carro. Nesto momento, reflito com Wagner (2012, p. 44) quando argumenta sobre a inexperiência do pesquisador na primeira visita ao campo e sua solidão, seu desamparo.

Ele pode ou não saber algo sobre as pessoas que veio estudar, pode até ser capaz de falar a sua língua, mas permanece o fato de que ele tem que começardo zero. É como uma pessoa, então, como um participante, que começa sua invenção da cultura estudada. Ele até agora experimentou a "cultura" como uma abstração acadêmica, uma coisa supostamente tão diversa e tão multifacetada, e no entanto monolítica, que se torna difícil apoderar-se dela ouvisualizá-la. Mas enquanto ele não puder "ver" essa cultura em torno de si, elalhe será de pouco conforto ou utilidade.

Exatamente como o autor descreveu, me sentia solitária dentro de um carro. Contudo, a sede por conhecimento me fez insistir e superar esse sentimento. Queria imensamente conhecer Luzia e seus netos, conhecer a vida dos ciganos de Carapebus.

Ainda que nossa pesquisa tenha as crianças como principais interlocutores, os responsáveis por elas, adultos, precisam autorizar o nosso contato. Em respeito aoacampamento pesquisado, Luzia, a mais velha e a matriarca do acampamento dificultava a minha entrada. Ela estaria tentando se distanciar de mim? Pensou que eu fosse desistir por ter que esperar por tantas horas? Wagner (2012, p. 45) relata esse episódio com destreza:

> Todas essas circunstâncias se devem ao fato de que as pessoas geralmente se sentem desconfortáveis com um estranho em seu meio [...]. Frequentemente lhe criam dificuldades como uma forma de defesa, para

> tentar mantê-lo a umacerta distância ou pelo menos retardá-lo enquanto é contemplado e examinadomais nitidamente.

Luzia se preocupava com a minha presença. “Ele vai estudar amanhã, está fora da escola, mas já está voltando amanhã”, enfatizava, sem mesmo eu nada questionar em relação a seu neto. Finalmente, sentamos na calçada, uma perto da outra, identifiquei-me outra vez e lhe disse os propósitos de estar lá. A cigana não me ouvia e imediatamente pegou a minha mão para ler outra vez, mesmo lhe explicando que não desejava a leitura de mão, naquele momento.

Em meus primeiros diálogos, avancei ou recuei quando percebi reações não verbais. Ela sentiu-se mais confortável quando lhe disse que apenas queria escrever o quepesquisava, e não criticar e fortalecer preconceitos já solidificados em nossa sociedade contra os ciganos. Luzia se sente mais confortável e começa a falar de sua vida:

> Sou uma cigana-índia. Meu pai era índio aqui em Carapebus e fugiu num acampamento cigano e se casou com a minha mãe. Foi ser nômade. Não sou pobre, possuo uma fazenda aqui pertinho com cabeças de boi e empregados, mas somos ciganos e gostamos de acampar. Estamos aqui já faz dois anos.

Aprendi que o fato de os ciganos serem sedentários não representa a perda de suas características nômades. No caso de Luzia, mesmo tendo terras, residência fixa, origem indígena e sangue cigano, vive conforme tradição. Filha de cigana, Luzia tem a identidade de uma cigana nômade, não gosta de paredes e reside ao vento, à natureza.

Luzia disse ser filha de índio fugido aos ventos ciganos. O lugar de memória de seu pai é explorado pelas terras deixadas, transformadas em fazenda na redondeza de Carapebus, que con-

tinua ativa. Ainda hoje, encontro Luzia no centro de Quissamã lendo mãos para angariar algum dinheiro para ajudar no sustento de sua família.

Em alguns momentos, percebi que conversava numa língua, que até aquele momento não entendia,com seu esposo Sadi Soares Ribas, de 62 anos, que havia chegado. Mais tarde vi que se tratava do Chibi. O Calon havia saído para negociar e disse ser o chefe do acampamento. Continuavam a dialogar, tinha a impressão de que falavamde mim, pois me olhavam e gesticulavam.

O sistema de parentesco dos ciganos é patriarcal. Sadi vive do comércio de comprae venda de carros, relógios, dentre outros objetos. Um costume só para os homens. Na garagem, uma camionete do ano, Toyota, branca. Aos domingos saem para beber e negociar com outros não ciganos. Às mulheres cabem a manutenção de seu lar, as barracas, a criação de seus filhos, raras são as que leem mão. Sadi tinha uma aparência máscula, com seus dentes de ouro e suas pulseiras de ouro, calçava uma bota, uma calça nova com um cinto de fivela grande, tipo o de um caubói.

Ana Paula Voria Stephanovsky (2015, p. 326), em seus estudos com literaturas cujos personagens são ciganos, identifica o caráter estereotipado com que autores acresciam personagens de suas obras. A romanì localiza os estigmas, também, na obra "Cem anos de Solidão". Segundo a estudiosa, para chegar a essa conclusão, o autor, além de trazer nas páginas de seu livro que Melquíades era um cigano honrado, causava a impressão que outros não o fossem. Estigmas, infelizmente, ainda continuam.

A aparência de Sadi vai ao encontro às leituras que fiz de "Cem anos de solidão" da descrição do personagem Melquíades: "um cigano corpulento, de barba indomada e mãos de pardal" (MÁRQUEZ, 2018, p. 07). Percebemos que o personagem de Marquez, em alguns trechos da narrativa, carregado de estereótipos ciganos, mas que passa a ser valorizado como um indivíduo

dotado de conhecimentos alquímicos, no decorrer da história. Sadi é dotado de sabedoria mercantil, na sua garagem havia um automóvel caro e estava pronto para ser negociado, segundo o Calon. O Melquíades, personagem de Gabriel García Marquez (2018, p. 7), também negociava. O personagem viajava para o mundo e conhecia artefatos e experimentos modernos, trazendo como novidade para a aldeia, que estava longe de toda modernidade. "Foi de casa em casa arrastando dois lingotes metálicos e todo mundo se espantou ao ver que os caldeirões, as caçarolas, os alicates e os fogareiros caíam de onde estavam [...]". Nesse episódio, o cigano trouxera um ímã e todos ficaram extasiados com a novidade.

O acampamento de Luzia e de Sadi era um tipo de acampamento nômade, ou seja, a qualquer momento poderia ser desmanchado e se deslocar para outro lugar. Márquez (2018, p. 7) comenta acerca dos deslocamentos dos ciganos: "todos os anos, lá pelo mês de março, uma família de ciganos esfarrapados plantava sua tenda perto da aldeia [...]". em 2020, encontrei o casal no acampamento Mathias, em Quissamã.

No primeiro encontro, percebi que não tive muito sucesso. O neto de Luzia, Eduardo Soares, dez anos, enfatizava: "Não sei nada de cigano, não adianta me perguntar nada". Até aquele momento, era o único cigano criança daquele acampamento, e percebi que já sabia o propósito de minha visita. Nesse jogo de pesquisador e pesquisados, fiquei desanimada, pois os meus sujeitos de investigação traçavam qualquer impossibilidade de eu seguir em frente.

Já estava quase indo embora quando perguntei à matriarca Luzia se podia entrevistar as pessoas que moravam na barraca mais abaixo. Tinha que sair dali, ao menos com algumas observações das crianças do acampamento. Percebendo-me cabisbaixa e com olhos desesperançosos, uma cigana me viu passar e falou: "se achegue aqui, estou te vendo por aqui desde manhã". Foi quando Diana Soares, de onze anos, e Moisés, de três anos, filhos de Daiane Soares, 38, me receberam.

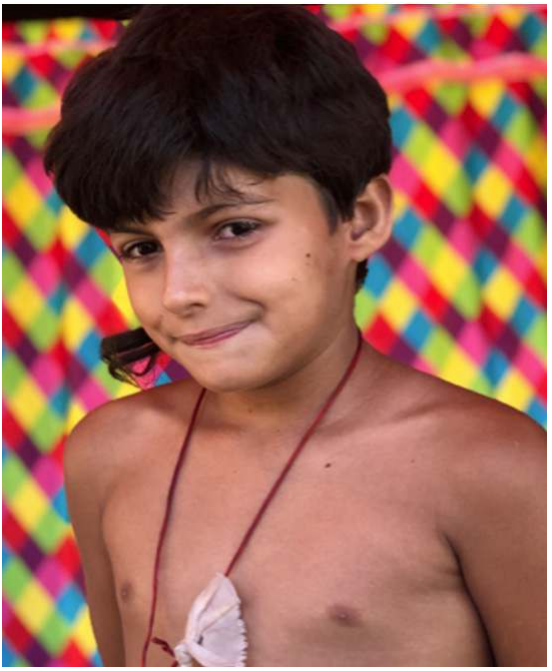


Imagem 2. Eduardo Soares 9 anos
Fonte: arquivo pessoal (2019)

Ela me deu algumas informações e me convidou para uma próxima visita.Pedi para fotografar seus filhos. Mais tarde, apesar de contatos com alguns ciganos, não cheguei a identificar, naquele momento, possibilidade de futuras entrevistas. Ao conversar, Daiane, mãe da Calin Diana, sempre me orientava a fazer uma visita a Quissamã, município adjacente: "lá tem muito mais ciganos do que aqui!". As fotos abaixo, foram feitas no meu primeiro encontro com os ciganos com a permissão de Daiane Soares.

- Posso te fotografar?

- Vai colocar no *facebook*?

- Não, de jeito nenhum. São para as minhas pesquisas com crianças ciganas.

- Então, pode ué!!!



Imagem 3. Daiane Soares 11 anos
Fonte da pesquisadora (2019)

A minha primeira imagem, em 2019, foi da menina Calin: Diana Soares, de onze anos. Gosto dessa fotografia porque ela carrega muito do nosso modo de pesquisar. O olhar da interlocutora de pesquisa colhendo o olhar da pesquisadora. A relação. O segundo clique ocorreu com o Calon Moisés, seu irmão, naquela época, com três anos de idade. A fotografia também é emblemática de nossos tempos. Diane, hoje, tem aparência de uma menina adolescente.

No segundo encontro, encontrei as crianças e seus pais sentados em quatro cadeiras de plástico, na rua que corta o acampamento deles. Conversavam tranquilos, como se aquilo fosse parte de seus cotidianos. Quando me viram, Diana veio ao meu encontro.

A menina Calin trajava um vestido longo, coral, de alças e fitas verdes em todo o seu vestido. Colocou as cadeiras no local planejado por ela, antecipadamente, para conversar comigo. Pelo que percebi, trata-se de lugar costumeiro, onde sempre brincava. Um terreno vazio em frente à barraca deles. A mãe consegue vê-

-los dali. Existem dois arbustos que fazem uma bela sombra. Conversamos. Mas Diana não tinha muito a falar. As mesmas afirmações ou negações curtas, rosto cabisbaixo. Até hoje, Diana e sua mãe são assim, quietas, quase não falam, mas Moisés Soares, seu irmão, compensa, pois fala e brinca muito comigo.

Após a pesquisa em Carapebus, segui os conselhos da Calin Daiane Soares. Fui para Quissamã, lá encontrei outros interlocutores de pesquisa que não estão inseridos nestes escritos. Os compêndios e pesquisas sobre os ciganos sempre relatam as perseguições que esse povo perpassa. Em Carapebus, não foi diferente. Luzia não está mais lá, e nem tão pouco a família da menina Calin Diana Soares. Segundo sua mãe, tiveram que sair às pressas devido a ameaças no local em relação à presença do acampamento.



Imagem 4: Moisés Soares, irmão de Diana Soares, com mamadeira e celular na mão.
Fonte da pesquisadora (18 de abril de 2021)

Finalmente, em Quissamã, obtive êxito no contato com os ciganos. A pesquisa continua até os dias atuais. Lá, conheci outros interlocutores de pesquisa que não se encontram nesses escritos.



Imagem 5: Acampamento Matias, Quissamã. 1ª seta: entrada principal. 2ª seta à direita – atualmente, barraca de Diana Soares. Foto aérea de drone: Arquivo Pessoal, julho de 2021



Imagem 6. Acampamento Matias, Quissamã. 1ª seta: barraca de Luzia Soares.
Foto aérea: Arquivo Pessoal, julho de 2021.



Imagem 7: Do lado esquerdo ao direto, a 1ª menina, Diana Soares, 13 anos; a 2ª menina: Yasmim Soares, 13 anos, Vitória Barreto Costa está abraçada comigo.

A minha pesquisa já está em fase de defesa e muito já aprendi com as crianças ciganas de Quissamã. Vale lembrar um episódio ocorrido em uma de minhas disciplinas do meu curso. Questionaram-nos sobre qual foi a última coisa que fizemos pela primeira vez? A última coisa que venho fazendo pela primeira vez é pesquisar e conhecer a infância cigana, e tenho me dedicado com muito afinco. Sempre estou atenta ao que vejo e ao que ouço no campo etnográfico, como também em busca da apatia e da aceitação das famílias envolvidas em minha pesquisa. A cada ida é sempre um desafio.

Em relação à pergunta feita acima, nesse momento, recorro a Paulo Freire, na amplitude de sua obra, quando faz referência à infância como o período em que nascem as perguntas. "A ideologia de Paulo Freire é uma ideologia do amor e também da pergunta". O estudioso sustentava que ensinar dando respostas poderia "castrar a curiosidade necessária do educando que teria que se expressar na pergunta" (Freire, 1985 *apud* Kohan, 2021, 35). Por isso o educar deveria começar das perguntas.

Depois de Freire, penso sobre quantas perguntas venho respondendo nesses quarenta anos como educadora? Quantas não observei? Quantas deixei de responder? Deveria tê-las respondido, ou deixado surgirem mais perguntas? Perguntas que venho fazendo como pesquisadora, como essa: a última coisa que fiz pela primeira vez. As crianças Calon me fazem perguntas, questionam sobre o que escrevo e por que escrevo sobre elas.

Vale lembrar que durante o período da pandemia a pesquisa foi feita pelo *WhatsApp*, aplicativo do celular. Então foram os sujeitos de minha pesquisa que responderam às minhas perguntas. Por duas vezes, estive no campo no auge da pandemia e observei a falta de apoio do governo em relação à minoria, como também ao grupo étnico Calon, não só o de Quissamã, como também em todos os estados brasileiros.

É factível mencionar que vivemos meio a um governo autoritário que protagoniza polêmicas, se apodera de *fake news*, e representa enquanto uma ameaça à população brasileira. Um Presidente da República que espalha maus exemplos, como a ausência do uso da máscara de proteção em um momento de pandemia, incentiva o não uso de imunização infantil. Um governo que nada tem feito em relação à saúde, um "negacionista". Desse modo, em um momento tão conturbado como o da pandemia, a minoria, como o povo cigano, é a que mais padece.

Em relação aos ciganos, os governantes do Brasil têm uma dívida com a etnia romanì (cigana). O nosso país vive uma transição à democracia às avessas, com a retirada de direitos e deveres desse povo. Durante a atual pandemia, vários acampamentos de itinerância[5] foram expulsos de seus lugares, e a situação da criança cigana em relação à escola se complicou ainda mais. Há ainda a necessidade de contabilizar as mortes de ciganos, que

[5] São acampamentos de ciganos sem fixação no lugar que escolhe para montar a barraca. Geralmente, pedem autorização à prefeitura, ou a um conhecido.

não tinham como manter a higienização adequada para o combate do coronavírus.

Acrescentem-se os problemas que as crianças romà (ciganas) enfrentam estudando de forma remota, pois não tinham acessos tecnológicos suficientes. Desiludidos com políticas públicas e com o governo em geral, os ciganos preferem seguir escondidos, como sempre fizeram.

Diante de uma população expropriada, excluída e mantida no silêncio, as vozes que nós, pesquisadores, escutamos e registramos precisam ser divulgadas. Kohan (2021) dialoga com Paulo Freire ao enfatizar que todo educador revolucionário, que tem uma causa justa para lutar na educação, torna-se um menino, não importa a sua idade. Desse modo, todo educador que transforma um currículo eurocentrado num currículo, em que a diversidade tenha seus direitos reconhecidos numa política reparadora da colonização, é um educador menino. Quando formamos educandos críticos e questionadores, estamos formando pessoas que incomodam.

Freire, aos 66 anos de idade, dizia ser um menino. Longe daqui, neste ano de 2022, a obra de Paulo Freire faz com que ele, aos 102 anos de idade, continue menino, pois seus escritos ainda incentivam meninos e meninas educadores.

Já caminhando para o fim destes escritos, relato que não posso deixar morrer a menina que existe em mim, como assim fez Paulo Freire: "[...] há um tempo menino que não sofre a passo do tempo; há uma vida menina que precisamos manter sempre viva; a nossa meninice nunca envelhece" (KOHAN, 2021, p.87)". Quero mais tempo menina, quero fazer algo pelos ciganos, através de minha pesquisa e escrita. Tento construir, pela minha escrita, uma revolução pela academia, singelamente infantil, de modo que qualquer opressor não oprima ainda mais essa etnia. Como pesquisadores, vivemos de ideais e potenciais pedagógicos libertado-

res. A educação liberta, emancipa, transforma. Kohan acrescenta: "sem medo de sonhar, criar, transformar".

Caminho agora pelas veredas de Barros (2018, p.49), que "não amava quem botassem data" em sua existência. "Nossa data maior era o quando. O quando mandava em nós". Pergunto por que os estudos com ciganos ocorreram agora, quando tenho muito mais vivências, já com meus sessenta e poucos anos? Sigo de novo com o autor que resolve voltar ao tempo "como quem aprecia de ir às origens de uma coisa ou de um ser". Conheci os ciganos quando infante, na esquina de minha casa, e agora, bem mais experiente, é por eles que escrevo.

Dizem estarmos numa contagem regressiva, mas é preciso dar passagem ao envelhecer, escutando as crianças ciganas, fazendo do envelhecimento uma forma de abrir a vida, e ser motivo para viver. O meu envelhecer me faz pesquisar as crianças ciganas. Elas me pedem para seguir com elas no meu tempo. Elas me contam suas histórias, me falam como é o seu cotidiano. A última foto desses escritos, travestida de roupa igual as das Calin, sou eu. Preciso tentar manter viva a cultura desse povo, e por isso me cubro com seus vestidos. Sou cigana de alma, talvez metade de mim?

Eu bebo a crença cigana em minha trajetória religiosa, amo a cultura desse povo oprimido, bem antes de pesquisá-lo. Não escrevo somente por um título acadêmico. Escrevo, como Freire (2013, p.20) afirma, "porque me sinto politicamente comprometida". Anotações de leituras, cliques de minha máquina e de meu celular, olhares e entrevistas trazem mais motivos para esse povo que tem os seus direitos negados, que resistiram à política do extermínio no holocausto da Segunda Guerra Mundial.

Foram muitos ciganos mortos junto aos judeus. A vida romanì importa. "Porrajmos, nunca mais!" Essa expressão lembra a perseguição e o assassinato de mais de meio milhão de crianças, mulheres e homens ciganos, pelo regime nazista. A escola preci-

sa saber que houve holocausto cigano e que o dia 02 de agosto é lembrado como o dia Internacional em Memória do Holocausto Romanì, e que o dia 4 de abril é comemorado como o Dia Internacional dos Ciganos. Alguns Calon não sabem, os "brasileiros[6]" também não, só têm o conhecimento do holocausto judeu. A escola não ensina, a escola não pergunta, a escola não responde.

Procuro um diálogo com Paulo Freire (2013, p.22) sobre lembranças. Segundo o educador, descrevemos a trama exatamente fiel ao ocorrido, na perspectiva do que vivemos na época, mas não com a experiência que temos hoje. "Os 'olhos' com que 'revejo' já não são os 'olhos' com que 'vi'."

Enfatizo vorazmente, em meus escritos iniciais da tese, que conheci os ciganos quando criança, em Colégio, município pobre do Rio de janeiro. Então, me pergunto por que não me interessei por eles. Em relação ao ato de perguntar, caminho com Kohan (2021): "quanto mais se pergunta, mais se pergunta". Quando criança, pedalava uma bicicleta velha e uma cigana me socorreu de um tombo. Por que não fiquei sua amiga? Vislumbrei panelas brilhantes e panos coloridos, pela fenda de um portão de madeira de um terreno baldio. Por que não pedi para entrar nas barracas? Tinha uma vida tão desgraçada em toda a minha infância. Por que não fugi com eles, quando caíram na estrada?

Kohan (2021, p.46) nos faz refletir: "todas as crianças não têm condições de viver uma vida infantil, curiosa, perguntadora e que, de fato, muitas pessoas descobrem as perguntas e o perguntar sendo adultas, e com isso, experenciam a infância em uma idade não cronologicamente infantil". Por que a curiosidade me aflorou justamente quando estou agora? Não existem respostas, ou talvez existam. Mas no momento, o que importam as respostas?

[6] Em visita ao campo etnográfico de Quissamã, eles me chamam de "brasileira" quer dizer, não-cigana.

Estudo "amorosamente" esse povo. Dedico-me com paixão à pesquisa que faço. Paulo Freire dizia que a Educação Brasileira era uma educação de respostas, e que ela "pode castrar a curiosidade necessária do educando que teria que se expressar nas perguntas" (FREIRE, 1985, s/p, *apud* Kohan, p.66). Que perguntas teriam as crianças Calon em sala de aula? Que perguntas acirrariam a curiosidade de outros educandos acerca da cultura dos romanì? Que perguntas os educadores poderiam fazer aos alunos Calon, e o que aprenderiam com eles? As perguntas desse povo não são respondidas, e também não são feitas. "Quantas perguntas cabem numa pergunta" e quantas perguntas se deixam de fazer sobre o povo romanì?

Na comunidade Calon de Quissamã, em relação ao período da infância, a criança cigana tem uma passagem curta nesta etapa. A infância Calon se concede sob outra perspectiva de infância. Geralmente, até os treze anos ou quando se inicia a sua primeira menstruação. Nessa fase, as meninas estariam prontas para o casamento. Neste processo, a proteção dos familiares e de todos da rede familiar é muito importante, pois se ensina a ser Calon e Calin pela sociabilidade, período pelo qual começam a experenciar diferentes atividades que servirão de base para esses indivíduos, período próximo da transição para a vida adulta.

Quando as crianças do acampamento Mathias, em Quissamã, fazem sete anos, existem dois motivos dos pais para a educação escolar. O primeiro seria para que os meninos possam aprender matemática, desse modo, aprendem a comercializar. As meninas vão para a escola para aprender a escrever o nome e a ler, depois, se preparam para ser mãe, de modo a eternizar a etnia. O segundo motivo dos pais levarem seus filhos para a escola é pelo auxílio família que recebem do governo por manter os filhos neste ambiente.

Não tenho dúvida de que as mulheres ciganas não recebem incentivo para ter um emprego, saúde, ou nível de educação como

as mulheres não-ciganas. Elas enfrentam o patriarcalismo cigano, e lidam com o anticiganismo arraigado na sociedade. A população gadjé (não cigano) teima em não os reconhecer, e o que fazem é permear estereótipos preconceituosos que enlameiam e escondem a verdadeira face da etnia romanì.

Finalmente, finalizo com as palavras de Kohan (2021) quando nos convida a pensar em relação aos tempos passado, presente e futuro. O autor sustenta que o presente é efêmero. Escrevo em um tempo que não será mais o tempo da leitura. O futuro seria o caminhar pelo mundo, como assim fizeram e ainda fazem os ciganos. "O amor educativo é um amor pelas pessoas que participam do ato educativo, mas também pelo mundo, pela vida, pela posição que ocupamos quando educamos".

Além das palavras do autor, respondo à pergunta que compõe o título desses escritos. Pesquisar as crianças ciganas do acampamento de Quissamã não será a última coisa que farei, mesmo sendo a primeira vez que pesquiso essa etnia. Muito ainda tenho que escrever sobre elas. Recorro a Barros (2018, p.48), mais uma vez, quando discorre que estudou muito a teoria nos livros. "Porém aprendia melhor no ver, no ouvir, no pegar, no provar e no cheirar". Ainda falta-me sentir e fazer fluir todos esses abstratismos em minhas futuras pesquisas.

As lutas de negros, de quilombolas, de judeus e de outras etnias têm sido respaldadas com leis. Os ciganos fazem parte de uma comunidade com diferentes hábitos e costumes, e precisam de suas próprias leis, que não saem de decretos e ficam presas em Brasília. Não importa o tempo, pois algo tem que mudar. Talvez para as futuras crianças romanì, viverão tempos melhores, pelas lutas de meninos e meninas de hoje. Chegará o dia?

REFERÊNCIAS

BARROS, Manoel de, 1916-2014. **Memórias inventadas**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2018.

CAPUTO, S. Reparar Miúdo, Narrar Kékeré: notas sobre nossa fotoetnopoética com crianças de terreiros. **Revista Teias**, v. 19. n. 53. Abr./Jun. 2018.

COELHO, Adolfo. **Os ciganos de Portugal**: com um estudo sobre o Calão. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

FREIRE, Paulo, 1921 – 1997. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis? Paulo Freire; organização e notas Ana Maria Arújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes; BATISTA, Mércia Rejane Rangel (Orgs.). Dossiê ciganos no Brasil: um exercício de comparação etnográfica. **Áltera – Revista de Antropologi**a, João Pessoa, v. 2, n. 7, p. 8-15, jul. / dez. 2018.

KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**: um menino de 100 anos. Rio de Janeiro: NEFI, 2021. Coleção Ensaios 10.

MALINOWSKI, Bronislaw Kasper. **Argonautas do Pacífico ocidental:** um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos de Nova Guiné melanésia. Prefácio de Sir James George Fraser. Traduções de Anton P. Carr e Lígia Aparecida Cardieri Mendonça. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

MÁRQUEZ, Gabriel García. **Cem anos de solidão**. Tradução Eric Nepomuceno. 89. ed. Rio de Janeiro: Record, 2018.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto; GOLDFARB, Maria Patrícia Lopes. A infância calon: notas sobre o "ser criança" entre os ciganos no vale do Mamanguape Paraíba/Brasil. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 27, n. 1, p. 19-29, jan./mar. 2017.

MONTEIRO, Edilma do Nascimento Jacinto. Educação entre ciganos na Paraíba: observando práticas de aprendizagem na constru-

ção identitária. **Revista de Estudos e Investigações Antropológicas**, [S.l.], maio 2018. ISSN 2446-6972. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/reia/article/view/231302>. Acesso em: 11 jan. 2021.

MORAES FILHO, Mello, 1843 ou 4 – 1919. A. 1981 [1886/1885]. **Os ciganos no Brasil & Cancioneiro dos ciganos**. Posfácio Sílvio Romero; noptas Luís Câmara Cascudo. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 1981.

SARMENTO, M.J. Gerações e Alteridade: Interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 91, p. 361-378, Maio/Ago. 2005.

SHIMURA, Mário Igor. **Ser cigano**: a identidade étnica em um acampamento Calon itinerante. Maringá, 2017. Disponível em: <http://www.pgc.uem.br/arquivos-dissertacoes/mario-igor-shimura.pdf>. Acesso em: 19 de jan. 2021.

SHIMURA, Mário Igor. **Duvelismo:** identidade e pluralidade religiosa Cigana. Londrina: Descoberta, 2014.

STEFANOVSKY, Ana Paula C. B. Soria Voria. **Juncos ao vento**: literatura e identidade romani (cigana). El alma de los parias, de Jorge Nedich. Brasília, 2015.

TEIXEIRA, Rodrigo Teixeira. **Ciganos em Minas Gerais**: breve História. Belo Horizonte: Ed. Crisálida, 2007.

WAGNER, Roy. **A invenção da cultura.** São Paulo: Cosac Naify, 2012.



CAPÍTULO 7

O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR FRENTE À JUVENTUDE: REVISÃO HISTÓRICA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DOS ANOS 2000

Alice Pereira Xavier Lage
Pós-doutoranda em Educação
(Faculdade de Formação de Professores/UERJ)
E-mail: alicepxavier@gmail.com

Resumo:

Este artigo busca dimensionar um conjunto de políticas públicas nacionais para a juventude desenvolvidas e implementadas durante os anos 2000 no Brasil. Neste âmbito, propõe discutir a variedade dos conceitos de juventude, principalmente relacionados ao limite cronológico e a algumas ideias relacionadas, entre as quais, ocupação do tempo, pobreza e risco social associados ao indivíduo considerado jovem pela Sociologia. O objetivo principal é levantar e resumir dados importantes sobre algumas políticas nacionais para a juventude, refletindo sobre a escola, principalmente a instituição pública, como espaço para a diminuição da vulnerabilidade social, propondo reflexões sobre o papel do administrador escolar e do orientador educacional na viabilização do acesso a direitos para a população jovem.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Juventude. Administrador Escolar. Orientador Educacional.

Abstract:

This article seeks to dimension a set of national public policies for youth developed and implemented during the 2000s in Brazil. In this context, it proposes to discuss the variety of youth concepts, mainly related to the chronological limit and to some related ideas, among which, time occupation, poverty and social risk associated with the individual considered young by Sociology. The main objective is to collect and summarize important data on some national policies for youth, reflecting on the school, especially the public institution, as a space for the reduction of social vulnerability, proposing reflections on the role of the school administrator and the educational advisor in the viability access to rights for the young population.

Keywords: Public Policies. Youth. School Administrator. Educational advisor.

INTRODUÇÃO

A ideia principal deste artigo é dimensionar e pôr em crítica o estabelecimento de algumas políticas públicas para a juventude no Brasil. Ao fazer um balanço da produção na referida área, este pequeno levantamento pretende situar os principais conflitos que têm sido levantados por alguns estudiosos (SPOSITO, 2003; FRIGOTTO & CIAVATTA, 2005; NOVAES, 2006). Algumas questões guiam a análise: Como tem se dado a elaboração e execução de programas e projetos destinados ao público jovem? Na visão dos estudos nacionais sobre juventude, o que estes programas e projetos têm acarretado para esta parcela tão significativa da população brasileira?

Em semelhante medida, serão levantados questionamentos sobre o papel dos gestores escolares na efetivação destas políticas públicas para a juventude. Como profissional que lidera as práticas na escola, direcionando ações, propondo novos e auxiliando na formação continuada dos diferentes profissionais que atuam no espaço educacional, o administrador é agente fundamental nos processos de inclusão escolar da juventude. Neste âmbito, questiona-se de que forma os administradores escolares e orientadores educacionais podem atuar na efetivação de tais políticas, tendo em vista a importância de suas funções, em interface com a juventude (LUCK, 1998; VARGAS, 1993). A instauração de alguns debates nos estudos sobre juventude atuará como contexto, dialogando com diferentes autores e contrapondo suas percepções e análises sobre o tema atrelado à implementação de políticas públicas nacionais para a juventude.

A análise está dividida em duas sessões: a primeira intitula-se Conceitos de Juventude – desigualdades sociais e a relação escola-trabalho e a segunda recebeu o nome de As Políticas Públicas para a Juventude - disputas no campo das políticas. Na primeira sessão, a idéia é situar a juventude na atualidade, sobretudo a parcela juvenil considerada **pobre** e em **risco social**, para depois

confrontar estas características com a formulação de políticas públicas em âmbito nacional.

Para tanto, apresentarei na primeira sessão alguns conflitos sobre o estabelecimento do conceito de juventude, entre eles: a questão do limite cronológico (extensão da juventude e inserção precoce nesta etapa da vida), bem como as idéias sobre a ocupação do tempo livre juvenil e a criminalidade. Nesta parte também serão apresentadas as relações da juventude com a escola e o mundo do trabalho (renda sacrificada, a expectativa em torno da própria escolaridade, expectativas de futuro, etc.) a partir de um artigo da autora Marilia Sposito (2005a), baseado em um projeto nacional sobre o perfil da juventude brasileira.

A segunda sessão do artigo (As Políticas Públicas para a Juventude - Disputa no campo das políticas) pretende trazer os eixos de conflito na elaboração de políticas, a participação dos jovens em programas sociais e em projetos baseados em transferência de renda.

Nesta perspectiva, guiaram a produção do presente estudo:

- levantar e resumir dados importantes sobre as políticas nacionais para a juventude;
- Avaliar a escola, principalmente a pública, como espaço para a diminuição da vulnerabilidade social da população jovem;
- repensar o papel do administrador escolar e do orientador educacional na viabilização e acesso de direitos à população jovem.

CONCEITOS DE JUVENTUDES, DESIGUALDADES SOCIAIS E A RELAÇÃO ESCOLA-TRABALHO

O objetivo desta seção é situar a juventude na atualidade, sobretudo os indivíduos jovens considerados pobres[1], para em um

[1] A escolha pela designação 'jovens pobres' é utilizada neste trabalho sob inspiração das autoras Sposito e Corrochano (2005, p. 146). As referidas pesquisado-

segundo momento confrontar as características desta parcela da população com a formulação recente de políticas públicas de juventude em âmbito nacional.

Os estudos sobre juventude, apesar de não representarem uma área recente no campo acadêmico[2], sobretudo, devido ao contorno específico da contemporaneidade sobre o tema, representam um novo interesse no âmbito das ciências humanas (SPOSITO e CARROCHANO, 2005, p. 141). Nesta perspectiva, os estudos sobre juventude trazem interessantes considerações sobre o que é ser jovem na atualidade. É sobre este ponto de vista recente sobre a população juvenil que tentarei ao longo deste trabalho tentar conceituar a juventude no Brasil.

Em primeiro lugar cabe destacar a diversidade de características e a falta de consenso para determinar o que é a juventude. O debate neste sentido fica em torno de diversos fatores, entre eles o limite cronológico aparece como um elemento importante para a definição deste perfil. Nesta direção, diferentes autores (Sposito, 2003, p. 19 e Novaes, 2006, p. 112), apoiam-se no Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA para discutir o limite cronológico da juventude no Brasil. Ambas as autoras destacam que o ECA, enquanto determinante de parâmetros para a construção de políticas públicas para a juventude e na medida em determina a faixa etária que compreende a infância e a adolescência[3], exclui uma parcela significativa de indivíduos que ainda vivem a juventude.

---

ras adotam o termo *jovem pobre* de forma intencional, pretendendo com isso, recusar determinados adjetivos, tais como 'excluído' ou 'em situação de risco', visto que estes 'adjetivos' acabam por estigmatizar os jovens de baixa renda.

[2] Veja os estudos empreendidos por Maria Alice Foracchi, como àqueles reunidos no livro 'O Estudante e a Transformação da Sociedade Brasileira' (Foracchi, 1997).

[3] O ECA é um marco legal e referencial na defesa dos direitos das crianças e adolescentes e determina em suas disposições preliminares (artigo 2º) que é no considera-se criança a pessoa até doze anos de idade incompletos e adolescente, o indivíduo entre doze e dezoito anos de idade.

Apesar da determinação legal na delimitação cronológica, aponta-se (NOVAES, 2006 e SPOSITO, 2003) que os limites reais para a conceituação da juventude não podem ser inspirados apenas pelas informações veiculadas na legislação. Na prática, a juventude tanto pode ser experimentada de forma precoce, quanto pode ser estendida até os 30 (trinta) anos, por exemplo. A inserção e a permanência nesta etapa da vida levam-nos a supor que os indivíduos experienciam a juventude de forma diferenciada e desigual, por isso a (s) juventude (s) é (são) múltipla (s).

Um bom exemplo do que pode acarretar a falta de um 'consenso' sobre o recorte cronológico da juventude é a análise feita por Sposito e Carrano (2003, p. 23) a respeito das ações federais empreendidas para este segmento no período de 1995 a 2002. Os referidos autores demarcam que os programas identificados por estas ações, trinta e três ao total, distribuem-se de forma difusa e ás vezes, incidental, na qual *'a infância pode se alargar até os 14 anos de idade e o jovem ser designado como maior de 10 anos de idade'* (*idem*, p. 23). A ausência de conformidade em torno da delimitação dos sujeitos-alvo destas ações não impede que àqueles que pensam os programas deixem de colocá-los em prática. Sem considerar estudos que investiguem a juventude, estas ações inutilizam as verbas públicas e situam estes programas no plano da improvisação.

Consciente destes contornos etários imprecisos, Mª. Alice Foracchi, socióloga, docente e pesquisadora pioneira na temática da juventude, ressaltava que:

> [...] não sendo passível de delimitação etária, a juventude representa, histórica e socialmente, uma categoria social gerada pelas tensões inerentes à crise do sistema. Sociologicamente, ela representa um modo de realização da pessoa, um projeto de criação institucional, uma alternativa nova de existência social (FORACCHI, *apud* AUGUSTO, 2005).

A juventude desta forma, não encontra nos limites etários,

um fator que possa isoladamente pautar uma definição que a conceitue[4]. É preciso levar em conta que a inserção precoce e a 'saída' tardia da juventude vão depender também da classe social na qual o/a jovem esteja inserido. O nível sócio-econômico vai determinar, assim, a relação do jovem com duas instâncias essenciais: a escola e o trabalho.

Vimos rapidamente que as condições juvenis estão permeadas por fatores diversos, no entanto, existe uma instituição capaz de suscitar formas únicas de experiência e vivência relacionadas à classe social e que vai ocupar um lugar central nas percepções e preocupações dos jovens de forma geral: a escola. Sposito (2005, p. 89) ao analisar as relações entre juventude, escola e trabalho[5], enfatiza que a condição juvenil na sociedade ocidental caracteriza-se pela manutenção das relações entre as agências primordiais de reprodução social, entre elas a escola e a família. Neste trabalho, entretanto, no lugar da família analiso somente as questões concernentes ao mundo do trabalho.

Nesta pequena revisão e em conjunto com os dados levantados por Sposito (2005), veremos que as relações e percepções dos jovens sobre a escola e o trabalho emergem com força. Nesta perspectiva, trago alguns dados do artigo de Sposito (2005), no qual relata:

I. Um significativo crescimento de acesso à escola, porém com inalteração de recursos destinados à educação (*idem,* p. 96);

II. Um aumento do nível de escolaridade da população jovem;

III. Proximidade das relações dos jovens com o mundo do trabalho (*idem*, p. 102): 40% declaram estar desempregados, 36% de-

[4] Outros fatores que fogem ao objetivo deste trabalho também envolvem o (s) conceito (s) de juventude: gênero, raça e até o local de moradia. Sobre este último fator, ver 'discriminação por endereço' (Novaes, 2006. p; 106).

[5] Dados de uma pesquisa nacional sobre juventude. Para maiores informações, ver referência número 6.

claram fazer parte do mercado formal de trabalho e 24% declaram não fazer parte do PEA;[6]

IV. Independência na relação entre taxa de desemprego e escolaridade (*idem*, p. 104);

V. Simultaneidade de frequência no estudo e no trabalho (*idem*, p. 105).

A partir da amostra analisada e da pequena prévia de dados acima descrita, podemos inferir, mesmo inicialmente, que a juventude recentemente apesar de ter obtido aumento no acesso à educação não tem podido usufruir de uma escola melhor equipada e de professores bem remunerados (I). Em contrapartida, o aumento do nível de escolaridade gerado pelo aumento no acesso à escola não pôde proporcionar o crescimento de oportunidades de trabalho (II e III e IV). Finalmente, o fato da escola não produzir maiores oportunidades de trabalho e aumento da renda, parece não ter diminuído os anseios de escolarização do segmento juvenil (V).

Na mesma direção dos dados analisados por Sposito (2005), Novaes (2006) ressalta que a falta de oportunidades de uma inserção produtiva no mercado de trabalho, acrescido da derrubada do 'mito da escolaridade' (*idem*, p. 107) geram nos jovens uma série de conflitos e dificuldades de projetarem o futuro. Assim as perspectivas juvenis em diferentes classes revelam uma ausência de mobilidade social, além de muitos medos. Entre os temores relacionados à inserção no mundo do trabalho, Novaes (2006, p. 110) aponta: "o medo de estudar e não conseguir emprego', 'o medo de conseguir emprego e depois perder', 'o medo de ficar desempregado', 'o medo de sobrar'," entre outros temores.

Paradoxalmente aos anseios caracterizados, existe hoje na formulação de políticas públicas (SPOSITO & CARROCHANO, 2005; SPOSITO, SILVA; SOUZA, 2006; NOVAES, 2006) a ideia de que as ações elaboradas para o público jovem, em especial para o

[6] População Economicamente Ativa.

de nível sócio-econômico mais baixo, devem pautar-se em atividades voltadas para a ocupação do tempo livre, para a inculcação de valores humanitários e de cidadania, para a contenção de formas de agressividade e violência e para a participação e engajamento em ações comunitárias.

Estas idéias acerca de uma pacificação social revelam uma série de percepções negativas sobre o segmento juvenil. Os fatores que objetivam 'ocupar' a juventude levam à elaboração de programas sociais e projetos que, além de conceber o jovem como um indivíduo violento em potencial, propõe ações que renegam para um segundo plano ou mesmo tornam ausentes necessidades prementes para o jovem em geral e especialmente para àquele que é pobre. Entre estas necessidades constam: a reinserção ou inserção produtiva do jovem na escola, o acesso aos bens culturais e à formação e preparação condizente com o atual mundo do trabalho.

AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A JUVENTUDE NO BRASIL – PPJ: DISPUTAS NO CAMPO DAS POLÍTICAS

Sposito e Carrochano (2005, p. 143-144) em um artigo que demarca as orientações que inspiram as ações políticas destinadas aos segmentos juvenis, apontam que algumas representações teóricas sobre a juventude podem ser interpretadas como oponentes às intervenções destinadas aos jovens. Contraditoriamente, estas orientações representam eixos de conflitos que atualmente inspiram muitas ações. Vejamos cada um deles:

▪ **Eixo de Conflito - As necessidades de PPJ:** Este eixo questiona a necessidade da própria existência de uma PPJ. Desta forma, indaga-se a necessidade da elaboração de políticas específicas, visto que os jovens também possuem o direito de serem contemplados nas políticas universais, tais como saúde, transporte, educação, etc. Esta

questão demarca duas posições distintas: uma contra as políticas específicas e outra a favor destas, desde que as mesmas sejam destinadas aos jovens considerados em situação vulnerável ou de risco.

▪ **2º Eixo de Conflito - A falta de consenso na definição da PPJ:** Este eixo questiona a própria definição de uma PPJ. Nesta acepção, as políticas públicas não deveriam ser elaboradas para atender uma demanda específica das políticas universais. As PPJ, ao contrário, deveriam servir para ampliar as formas de participação da juventude e a sua cidadania e não servir para o atendimento de necessidades fundamentais.

▪ **3º Eixo de Conflito – O tipo de institucionalidade mais apropriada à ação:** Este eixo é inspirado pelo questionamento em torno da necessidade de se criar esferas específicas para a juventude dentro dos Governos. No Brasil, já possuímos uma série de organismos executivos voltados para a juventude. São assessorias, coordenadorias e secretarias que atualmente trabalham em conjunto com diferentes secretarias e ministérios.

Além dos conflitos apontados, existem outras características importantes que denotam peculiaridades das PPJ. Estas, na visão de Loncle (*apud* Sposito e Corrochano, 2005, p. 144) são denominadas "como um espaço de intervenção pública transversal e periférico", ou seja, as PPJ perpassam diferentes setores de ações do Estado. Por isso mesmo é difícil a sua definição na esfera das responsabilidades de execução dos governos, como apontam de uma forma geral os três eixos de conflito de que falam Sposito e Corrochano (2005). Desta forma, subentende-se que os interesses essenciais para a juventude estão sempre em jogo, sendo muitas vezes determinados pelos períodos de crise que por sua vez, definem a importância da própria existência de uma PPJ.

Talvez pelo fato de serem concebidas como políticas aleatórias, as PPJ figuram em programas e projetos bastante precários. Sobre este problema, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) em

um artigo que analisa as contradições da educação profissional e do ensino técnico no contexto do Governo Lula (2002-2005), afirmam que os programas e projetos voltados para a juventude fazem parte de um *'percurso histórico controvertido*[7]*'*, no qual as ações têm sido de uma forma geral, *'focais e contingentes'*(idem, p. 1090). O referido artigo (idem, 2005), descreve e analisa os programas mais recentes no Brasil, entre eles a Escola de Fábrica; a Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Jovens e Adultos – o PROEJA e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – PROJOVEM. Mesmo atendo-se basicamente à análise do aspecto legislativo do ensino profissional no Brasil, os autores deste artigo vão ao encontro das definições de outros estudiosos (SPOSITO e CARROCHANO, 2005; SPOSITO, SILVA e SOUZA, 2006 e SPOSITO e CARRANO, 2003) sobre a fragmentação das PPJs.

Entre os problemas apontados, as maiores críticas aos programas residem no fato de que as iniciativas – que atrelam aumento da escolarização e formação profissional inicial, na maior parte das vezes, com algum tipo de auxílio financeiro – não se articulam com outras políticas como as de inserção profissional e melhoria de renda das famílias (FRIGOTTO *et. al*. 2005). Quando as PPJ não são idealizadas em conjunto com outras políticas, percebemos o seu caráter focal e fragmentado. Em determinados aspectos, estas características na realização das PPJ trazem uma série de equívocos que não otimizam os serviços públicos e que muitas vezes acabam sendo utilizados em iniciativas de caráter panfletário dos governos. Ao desarticularem-se de outras políticas, estes programas não promovem a mobilidade social dos jovens, exercendo um assistencialismo provisório que muitas vezes acaba configurando-se em estigmatização.

[7] Esta expressão compõe parte do título do artigo, que é a referência número 9 deste trabalho.

Os problemas apontados acima deflagram a idéia das políticas destinadas aos pobres (LEÃO, *apud* SPOSITO e CARROCHANO, 2005, p. 153). Esta idéia pode ser percebida na concretização de alguns aspectos da operacionalização dos projetos para a juventude. Nesta tendência que pauta a precariedade, constata-se a falta de qualificação da equipe técnica, por exemplo, que muitas vezes não possui formação específica ou mesmo ausência de qualquer formação nas áreas de educação, assistência social, etc. Os problemas trazidos pela incapacitação técnica levarão, entre outros fatores, a um descompasso entre os jovens e os seus formadores. Leão (*idem*, 2005, p. 154) aponta um desencontro que também está presente em outro estudo[8] no qual existe uma espécie de premissa que crê serem os jovens atendidos por estes programas, portadores de baixa autoestima. Sobre este mito, Leão (*idem*, 2005, p. 151-154) afirma que jovens egressos de duas turmas do Projeto Programa Serviço Civil Voluntário na região metropolitana de Belo Horizonte não se sentiam portadores de baixa autoestima. Em contrapartida, professores e coordenadores baseavam a maior parte das atividades do projeto nesta crença.

Outra ideia recorrente que permeia parte dos objetivos dos projetos para a juventude é a instauração compulsória de atividades voltadas para a participação comunitária[9], notadamente nos programas e projetos que envolvem algum tipo de benefício financeiro. De forma geral, muitos programas partem da crença de que os jovens pobres concebidos nestas ações como indivíduos em risco social ou situação de vulnerabilidade, precisam ocupar o seu tempo livre com atividades extras. Para tanto, são projetadas atividades que objetivam que este jovem trabalhe, colaborando de alguma forma na comunidade onde reside. São muitos os exem-

[8] SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. de C. e SOUZA, N. A. de. **Juventude e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 11, n. 32, 2006.

[9] Esta ideia encontra-se presente nos artigos 4, 5, 6, 7, 8 e 9, cujas referências encontram-se ao final deste trabalho.

plos de projetos desta natureza: PROJOVEM, Projeto Agente Jovem de Desenvolvimento Social e Humano, Programa Serviço Civil Voluntário, entre outros.

A proposta de implementar projetos de intervenção, prestando serviços em suas comunidades, direciona ao segmento juvenil pobre a responsabilidade de ações que, muitas vezes, deveriam partir do Estado. Muitos autores concordam com a visão de que os jovens não deveriam ser responsabilizados por estas ações (NOVAES, 2006, SPOSITO, 2005, entre outros). No entanto, trata-se de uma concepção de PPJ muito recorrente, o que torna emergentes estudos que repensem estas propostas de participação juvenil. Nesta perspectiva, de que modo os jovens que necessitam de elevação da escolaridade, precisando ás vezes do próprio processo de alfabetização podem ser imbuídos de responsabilidades tão grandes como os projetos de participação comunitária?

Vejamos algumas destas contrapartidas exigidas pelos programas/projetos. Alguns programas e projetos em geral além de exigir a participação comunitária dos jovens, estabelecem como um de seus pressupostos que o público atendido esteja regularmente matriculado em uma instituição de ensino. Longe desta exigência de freqüência à escola figurar como um fator positivo dos programas, esta denota também uma falta de sincronia nas ações governamentais para a juventude. Isso quer dizer que a inserção na rede regular de ensino pode vir a ser somente uma exigência burocrática do programa ou projeto (SPOSITO; CARROCHANO, 2005).

Ao trazer esta consideração sobre um aspecto que parece 'acima de dúvida' no que concerne à sua validade, trago junto às autoras (*idem*, 2005) questões que ilustram temas de pesquisa emergentes: Em que medida a escola não é também responsável pelos processos de exclusão na juventude? Por que a escola não tem 'dado conta' do segmento juvenil? Como se dá a interação

dos indivíduos jovens com a escola? Quais são as perspectivas e expectativas dos jovens em relação à escola e à sua escolarização? De que forma os gestores escolares podem auxiliar na efetivação de uma inclusão efetiva destes segmentos na escola?

Estudos importantes como um dos artigos que fazem parte do livro Retratos da Juventude Brasileira (2005), no qual Sposito traz "algumas imagens da educação e da instituição escolar" (*idem*, p. 108 - 114), são subsídios para o começo de um entendimento sobre esta relação nebulosa entre a juventude e a educação/escolaridade. Trago alguns exemplos do referido artigo para este trabalho:

— **Assuntos de interesse**: a educação aparece em 1º lugar (38%), deixando para trás temas como Emprego/Profissional (37%), Cultura/lazer (27%), entre outros.

— **Tema de maior interesse pessoal independente de qualquer coisa**: Educação (28%), Esporte (15%), sexualidade (11%), entre outros

— **Instituições/pessoas em que mais confia**: Família (98%), Professores (90%), Parentes (81%), entre outros.

Inicialmente, a partir destes três fatores, podemos dimensionar a importância que a escola e os professores, possuem na vida dos jovens brasileiros, representados na amostra do referido estudo. No entanto, aquilo que entremeia estas relações e as formas em que se concretizam continua à espera de novas investigações.

As políticas públicas só são capazes de atingir suas metas, na medida em que atinge o "chão da escola", nas apropriações feitas pelos agentes escolares. Administradores e orientadores educacionais desempenham um papel fundamental neste processo, para tanto, precisam ser conhecedores da legislação (principalmente a educacional, mas também outras concernentes), mobilizando os professores, pais e estudantes. Nesta perspectiva, se trabalhará efetivamente na perspectiva da qualidade da escola que tanto se almeja. A perspectiva de qualidade, neste sentido, se aproxima

àquela defendida por Goulart (1995), a qual se deve ser alcançada por mecanismos que superem um modelo individualista, em prol de uma gestão participativa, que prevê e depende da participação em equipe dos profissionais da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

> Menos do que uma etapa cronológica da vida, menos do que uma potencialidade rebelde e inconformada, a juventude sintetiza uma forma possível de pronunciar-se diante do processo histórico e de constituí-lo.
>
> [FORACCHI, 1997, p. 303]

Compreender a juventude brasileira é um grande desafio. Muitas políticas implementadas não reconhecem os modos de vida e as redes de relações em que os jovens se encontram inseridos, tampouco parecem interessadas em investigar concretamente as interações estabelecidas entre eles (os jovens) e a escola.

Apesar das ideias e concepções que precocemente emergem da interpretação com base no nível socioeconômico destes indivíduos, é preciso investigar as condições e formas de relação dos jovens com o conhecimento escolar: O que os afasta da escolarização no sistema oficial? (SPOSITO; CORROCHANO, 2005. p. 163). Nesta direção, acredito que haveria maiores chances de articulação entre os programas destinados à juventude e a escolarização formal dos jovens, sem que uma instância obrigatoriamente exclua a outra. O que quero questionar é: Devemos continuar a criar projetos para abraçar a juventude excluída dos sistemas formais de ensino? E, se quando isto se fizer necessário, como o é atualmente: como podemos realizar estes programas/projetos sem perpetuar a exclusão e a estigmatização?

De maneira geral, a instituição de algumas Políticas Públicas para a Juventude que vimos neste trabalho aponta para o fracasso da escola, tanto em termos da transmissão dos conteúdos escolares, quanto em termos socioeducativos. Nesta perspectiva, onde se encontra a missão socializadora da escola? Os gestores escolares estão cientes deste papel? O que efetivamente os administradores escolares podem fazer em prol desta missão?

Apesar da série de questionamentos que transcrevo/discuto neste trabalho e apesar do caráter difuso na definição do que é o jovem, é necessário enfatizar que as implementações destas políticas colaboram para a construção e veiculação de determinado conceito de juventude. Assim, as PPJ tanto podem gerar efeitos diversos no segmento juvenil e que podem sofrer muitos desencontros, conforme foi pontuado anteriormente, quanto interferir nas imagens que a sociedade possui sobre os jovens. O que parece decorrer em um efeito positivo toma efeitos perversos e isto ocorre na medida em que o planejamento para estas ações se encontra em formato dissonante dos estudos sobre juventude.

Posta a discussão sobre a participação efetiva dos jovens nestes programas, emerge também o questionamento sobre a validade daquilo que é exigido como contrapartida da juventude. A frequência à escola (o que é somente burocrático em alguns programas), a participação ativa na comunidade, o deslocamento das obrigações do Estado para a parcela pobre da juventude, a ausência quase absoluta de direitos, as práticas de cidadania e ação comunitária e a dificuldade na criação de oportunidades ilustram despropósitos que precisam ser revistos.

A formação dos administradores e supervisores escolares e sua sensibilização para o tema da juventude são fundamentais, na medida em que estes profissionais (principalmente os da rede pública) podem fazer a diferença na identificação de problemas, principalmente àqueles voltadas para situações de vulnerabilidade

social. Neste aspecto, podem fazer a diferença na vida dos jovens, na medida em que se encontrarem cientes das especificidades desta população e de suas necessidades.

REFERÊNCIAS

AUGUSTO, Mª. H. O. Retomada de um legado intelectual – Mª. Alice Foracchi e a sociologia da juventude. **Tempo Social,** v. 17, n. 2, 2005.

BRASIL, **Estatuto da Criança de do Adolescente – Lei nº. 8069**, de 13 de setembro de 1990. Imprensa Oficial: Niterói, 2002.

FORACCHI, Mª. A. **O estudante e a transformação da sociedade brasileira.** São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1997.

GOULART, I.B (org). **A Educação na perspectiva construtivista: reflexões de uma equipe interdisciplinar.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

LÜCK, H. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar.** Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

NOVAES, R. Os jovens de hoje: contextos, diferenças e trajetórias. In: ALMEIDA, Mª. I. de A. e EUGENIO, F. (orgs.) **Culturas jovens: novos mapas do afeto.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

SPOSITO. M. P. e CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, 2003.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude e escola no Brasil. In: ABRAMO, H. W. e BRANCO, P. P. M. **Retratos da Juventude Brasileira**, São Paulo: Ed. Fund. Perseu Abramo, 2005.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, Mª C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, 2005a.

SPOSITO, M. P.; SILVA, H. H. de C. e SOUZA, N. A. de. Juventu-

de e poder local: um balanço de iniciativas públicas voltadas para jovens em municípios de regiões metropolitanas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, 2006.

FRIGOTTO, G., CIAVATTA, Mª.; RAMOS, M. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, vol. 26, n. 92, Número Especial, 2005.

VARGAS, Glaci de Oliveira P. **O cotidiano do administrador escolar.** Campinas: Papirus, 1993.



CAPÍTULO 8

PESQUISA EM EDUCAÇÃO: QUESTÕES POLÍTICO-INSTITUCIONAIS E DE FORMAÇÃO DO PESQUISADOR

Siomara Moreira Vieira Borba
Doutora em Educação (PUC/RJ)

Tânia Cristina da Conceição Gregório
Doutora e Mestre em Educação (ProPEd-UERJ)

Alexandre Augusto e Souza
Mestre em educação (UERJ)

RESUMO:

Neste capítulo, pretende-se abordar a pesquisa em educação, considerando o processo político-institucional, com a criação dos programas de pós-graduação, e a formação do pesquisador. Para tanto, apresenta-se esta temática a partir de uma pesquisa bibliográfica, com o objetivo de trazer ao debate questões concernentes ao campo acadêmico institucionalizado como *locus* principal da formação do pesquisador e da consolidação da produção de conhecimento científico. O referencial teórico que subsidia a apresentação da temática centra em Florestan Fernandes e Pierre Bourdieu.
Palavras-chave: Pesquisa em educação. Pós-graduação. Debate político-institucional. Formação do pesquisador.

ABSTRACT:

This chapter intends to approach research in education, the political-institutional process, with the creation of graduate programs, and the training of researchers. Therefore, this theme is presented based on a bibliographical research, with the objective of bringing to the debate issues concerning the institutionalized academic field as the main locus of researcher training and the consolidation of the production of scientific knowledge. The theoretical framework that supports the presentation of the theme centers on Florestan Fernandes and Pierre Bourdieu.
Keywords: Research in education. Postgraduate studies. Political-institutional debate. Researcher training

APRESENTAÇÃO

A pesquisa em educação no Brasil institucionalizou-se nos anos 30 do século passado, com a criação, em 1937, do Instituto Nacional de Pedagogia[1] e consolidou-se através da criação dos programas de pós-graduação nas universidades, em 1965. A expansão e a solidificação desses programas os transformaram em importantes *locus* do desenvolvimento de pesquisas, de produção e divulgação de conhecimentos e, também, espaço privilegiado de formação de pesquisadores.

Desde então, o crescente aumento no número de pesquisas educacionais institucionalizadas resultou na expansão da atividade de pesquisa em educação no Brasil e essa expansão, com expressiva diversificação tanto metodológica quanto de objetos abordados, vem demarcando novos modos de conduzir e de consolidar a produção de pesquisas na área da educação.

Nesse ínterim, também se destaca o aumento do número de artigos publicados e de periódicos científico-acadêmicos criados juntos às instituições que abrigam a pós-graduação e a atividade de pesquisa em educação. Por conseguinte, o estudo das produções de pesquisas promove o seu conhecimento e possibilita compreender as condições em que ocorrem a sua produção e como vem se desenvolvendo essa atividade ao longo do tempo.

Nossa proposta de debate busca, em alguns referenciais da área da educação, problematizar o atual cenário político-institucional e a formação do pesquisador em educação no Brasil. Nosso material de pesquisa é composto por uma selecionada e clássica bibliografia teórica de autores do campo crítico.

Objetivamos, neste texto, apresentar o que tem sido debatido sobre a pesquisa em educação no Brasil, especificamente, conside-

[1] Posteriormente, em 1938, Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos e, atualmente, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

rações atuais acerca da questão político-institucional e da formação do pesquisador. Por se tratar de pesquisa bibliográfica acerca da temática da pesquisa em educação, tomaremos como referencial teórico os estudos de Florestan Fernandes acerca da relação entre as instituições e as sociedades e de Pierre Bourdieu e suas postulações sobre a *noção de campo*, de *habitus* e de *capital científico*.

O texto apresenta dois tópicos acerca da questão político-institucional e da formação do pesquisador, respectivamente, além desta introdução e das considerações finais.

PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO BRASIL: ATUALIDADE POLÍTICO-INSTITUCIONAL

Queremos, antes de iniciar o debate político-institucional, indicar os argumentos que utilizamos e que pautam sua construção para a pesquisa em educação no Brasil; seguidamente indicaremos a problemática central para a construção deste debate. Por fim, apresentaremos as discussões para a pesquisa em educação e sua dimensão político-institucional na atualidade.

Para o debate político-institucional, consideramos que a atividade de pesquisa em educação é um trabalho sujeito às nuances do desenvolvimento econômico-político e que está inserida em um contexto sócio histórico. Não se pode mencionar a atividade de pesquisa sem dissociá-la do trabalho e do capital, bem como não é possível descartar que o pesquisador, imerso em uma coletividade, esteja imune aos ideais e aos modos de compreender a realidade social a sua volta.

Orientamos nosso debate sobre o processo político-institucional da pesquisa em educação no Brasil, partindo do entendimento de que as instituições integram uma sociedade e funcionam de acordo com o desenvolvimento desta sociedade. Não são as

instituições que comandam o desenvolvimento de uma sociedade, porém, as instituições fazem parte do desenvolvimento econômico-social. A base do desenvolvimento de uma sociedade são os processos econômicos-produtivos que impulsionam a forma como o desenvolvimento institucional se conforma, pois "[...] todas as sociedades possuem e enfrentam dilemas: [...] que são universais e derivam de padrões materiais [...]" (FERNANDES, 2011, p. 132).

Considerando a dimensão econômica como de fundamental importância para a compreensão do contexto político-institucional, as questões que demandam um debate sobre a pesquisa em educação devem considerar que as transformações institucionais estão atreladas às transformações econômicas e estas direcionam o ritmo da vida social de uma sociedade e de uma época. Afirmamos que as instituições estão vinculadas à dinâmica das relações de uma sociedade, afetando a condução regular dessas mesmas relações e "[...] envolve ideais bem definidos de assimilação e de aperfeiçoamento interno constante das formas [...] de organização da vida [...]" social (FERNANDES, 2011, p. 33-34).

As transformações econômicas repercutem e demandam por um novo comportamento de vida social e a difusão do conhecimento condizente com as mudanças que a nova realidade produtiva/técnica são impostas a uma coletividade. Entendemos que a modificação e o desenvolvimento da vida política, das relações em sociedade, os métodos de aplicação de uma dada política, bem como o funcionamento das instituições estão relacionados à modificação das correspondentes transformações econômico-produtivas.

Destacamos no debate que as instituições e, em nosso caso, as instituições de pesquisas em educação, são capazes de atuar na recomposição da perda de referências a serem utilizadas no âmbito de uma coletividade. Especificamente, tratamos dos resultados de pesquisas que buscam agir sob novas demandas sociais estabelecidas. Buscam-se novas percepções, explicações e formas de re-

solução dos problemas por meio da descoberta de procedimentos e formas de compreensão sobre os aspectos que regulam a ação sócio educativa. Para Fernandes (2011), através dos resultados das pesquisas, é possível alargar e melhorar a capacidade de manipulação dos problemas, solucionando-os através de uma escala mínima de regularidade e de autonomia, considerando a maneira de perceber e pensar o presente ou o futuro em termos coletivos.

Deve-se levar em conta que uma sociedade com mais e novas atividades reflete demandas de viver próprias para uma época. Há a necessidade de sistemas de ensino mais complexos devido a um novo patamar dos problemas sociais, gerando ações especializadas para o tratamento de demandas sem solução aparente. Significa constituir respostas para ampliação e readequação do sistema educativo, de saúde, dentre outras dimensões da vida social.

A problemática que destacamos para o debate político-institucional para a pesquisa em educação no Brasil é demarcada por Giolo, Leher e Sguissardi (2020). Para estes autores, está em curso a desvinculação das instituições públicas sob a responsabilidade do Estado e a ressignificação da ideia de público na missão das instituições públicas de pesquisa no Brasil. A partir desta problemática o que podemos esperar para o desenvolvimento das instituições que abrigam a atividade de pesquisa em educação e mesmo do trabalho de pesquisa em educação no Brasil?

Giolo, Leher e Sguissardi (2020) também destacam um movimento circulante, no âmbito político-estatal, de ressignificação social da ideia de público, incluindo-se a ideia de público nas instituições estatais e públicas. A ressignificação da ideia do que seja público vem com uma forte propaganda que desqualifica a importância da coletividade, do bem comum e do acesso gratuito e universal aos mais básicos direitos presentes na Constituição Federal de 1988. Descartam-se ou flexibilizam-se o direito à educação gratuita e universal, bem como a pesquisa, como instru-

mento para a melhoria da qualidade de vida de uma coletividade. Uma iniciativa que vem sendo posta em prática é a retirada da participação estatal e pública da gestão e do apoio à atividade de pesquisa, tornando as instituições de pesquisa auto gestoras e responsáveis por gerar seus recursos financeiros.

Ainda segundo estes autores (2020), é possível identificar a presença de três questões-chaves para os debates sobre a pesquisa em educação no Brasil. A primeira questão-chave refere-se ao retrocesso democrático que o país vem experimentando nos últimos anos. Um exemplo disso são os afastamentos de membros da sociedade organizada e o fechamento de canais de participação da sociedade e das instituições nas consultas ou na elaboração de políticas públicas para a educação. A segunda questão-chave destaca os ataques à autonomia das instituições de pesquisa, especialmente pela realização de cortes arbitrários em seu orçamento, afetando negativamente todas as atividades de pesquisa em andamento e as que se encontram em vias de iniciação. A terceira questão-chave trata da atividade institucionalizada de pesquisa, especificamente o produtivismo científico, e este é destacado pela adoção institucional de métricas e rankings para o reconhecimento institucional e financeiro do trabalho do pesquisador em educação.

Considerando os argumentos e o problema apresentados para um debate atual sobre a pesquisa em educação, na sua dimensão político-institucional, apresentamos algumas propostas para um debate da atualidade político-institucional de pesquisa em educação no Brasil.

Búrigo (2019) destaca uma série de ações autoritárias adotadas no âmbito estatal alcançando, inclusive, o âmbito institucional da pesquisa. Além do ataque aos valores tradicionais da democracia ocidental contemporânea, no tocante à acessibilidade, à universalidade e à diversidade, conjura-se, no âmbito estatal e com repercussões sociais, a ideia de público como sinônimo de ineficiência,

corrupção e de cerceamento à liberdade dos indivíduos. O que é público está resumido como empecilho à livre iniciativa e ao progresso. Este conflito está associado, segundo Búrigo (Idem, p. 11), a uma "disputa dos recursos públicos, pelas tensões entre interesses públicos e privados, pelas tensões entre a valorização da diversidade e as pressões na direção da padronização da educação escolar".

Compreendemos que o ataque aos espaços de negociação e de atuação para o exercício da democracia fragilizam as instituições como espaços socialmente e legitimamente constituídos. Desconsideram-se seus papeis como arenas de negociação e de representação social, para a participação social e a representatividade plural da sociedade.

Simultaneamente aos ataques à democracia ocorrem os ataques aos espaços institucionais, posto que vêm ocorrendo ações de descrédito sobre o conhecimento produzido nas instituições de pesquisas e sobre o conhecimento científico. Estratégias de descrédito das instituições, da pesquisa e do conhecimento científico passam pela relativização da verdade e, consequentemente, da legitimidade do conhecimento produzido e, portanto, das instituições. Os ataques têm ocorrido via ideologização da ciência, como instrumento de luta política e não de busca pelo conhecimento da natureza e do homem.

Sobre este cenário é imprescindível a promoção da credibilidade da ciência, esclarecendo sobre o tempo de funcionamento da produção de pesquisas e de seus resultados, sobre como a sociedade pode se apropriar dos resultados de pesquisas e seus benefícios. Para Nogueira (2021, p 312), é fundamental que os pesquisadores não percam a noção clara de que "a Educação é um direito social e não pode ser pensada desvinculada da cultura, do meio ambiente, da saúde, do combate à fome, do bem-estar social [...]".

A partir de um cenário social de retrocessos de direitos, especialmente no tocante à desvalorização e à supressão do es-

paço público e da coisa pública, destacamos a necessidade de repensar as instituições de pesquisas, a participação social nas instituições e não apenas o caminho das instituições de pesquisas em direção à sociedade.

Um dos caminhos para repensar as instituições de pesquisas em educação é a constituição e a difusão do seu valor social. Nesta conformação, sugere-se uma maior participação social na vida institucional e não apenas a participação institucional na vida social. Nesse sentido, Dias Sobrinho (2019, p.4) destaca a dupla interação instituição/sociedade e sociedade/instituição nos "[...] aspectos econômicos, culturais, de saúde, de educação, transporte e lazer, especialmente quando a principal preocupação é com os grupos mais carentes".

Para a pesquisa em educação, a fragilização da democracia abriu espaço para as tentativas de supressão da autonomia das instituições. Autonomia para decidir sobre suas prioridades, seus modos de trabalho, bem como a garantia orçamentária para o desenvolvimento do trabalho de pesquisa. A perda de autonomia das instituições universitárias federais e de inúmeras outras instituições públicas e de Estado pode ser constatada pelas intervenções no âmbito administrativo, ou seja, de condução da vida institucional, mas, também, o ataque direto de sua autonomia científica na produção de pesquisas. O entendimento diante deste quadro político-institucional é de que as instituições de pesquisas devam buscar novas abordagens e arranjos no seu funcionamento e atuação, fortalecendo, assim, seu processo de atuação autônomo e social.

Destacamos que, para garantir a autonomia das instituições de pesquisa, é necessário dar autonomia às agências de fomento à pesquisa, blindando-as não somente de interferências financeiras, mas, permitindo-lhes a definição na priorização ou mesmo no tipo de pesquisas a serem produzidas. Lembramos que os cortes, as limitações orçamentárias e os empenhos retiram a independência das agências de fomento. Além disso, no âmbito da autonomia

dessas agências reivindica-se que os cargos a serem assumidos nessas instituições sejam ocupados por profissionais ou técnicos da área de pesquisa ou que sejam especializados para a atuação nesse tipo de trabalho tão específico.

Outra questão que tem sido fortemente exposta no debate político-institucional acerca da pesquisa em educação na atualidade é a internacionalização de suas atividades, ou seja, de sua produção. O processo de internacionalização da pesquisa em educação no Brasil está vinculado, em termos do trabalho de pesquisa, a uma busca por visibilidade entre pares e pelo reconhecimento das agências internacionais de cooperação à pesquisa. O número de citações não apenas no âmbito nacional da pesquisa, mas, em outros países, torna-se índice para construção de legitimidade e elegibilidade de pesquisas e para a concessão de financiamentos.

O processo de internacionalização da pesquisa em educação tem intensificado a parametrização internacional das pesquisas, com índices e ranqueamentos constituídos por empresas internacionais de tecnologia, como p.ex., o Google. Os ranqueamentos padronizados possibilitam maior controle e exploração do trabalho de pesquisa em âmbito global. A pressão para a adoção de parâmetros globais irá influenciar diretamente na forma de pesquisar, atingindo metodologicamente as pesquisas em educação, ressignificando, assim, a pesquisa no seu valor social.

Sobre o processo de internacionalização da pesquisa, Carvalho e Orquízia-de-Carvalho (2020) destacam a formação de alianças entre instituições públicas e organizações privadas nacionais e internacionais. Estes autores afirmam que, no processo de internacionalização da pesquisa, alguns pesquisadores estarão mais aptos que outros para o financiamento de suas pesquisas, não importando a relevância pública que elas contenham. Questões como confidencialidade, propriedade industrial e conflitos de interesses acabam fazendo parte de questões para viabilizar a

contratação de pesquisas. Em função disso, os autores destacam que as instituições de pesquisa eduquem seus pesquisadores e futuros pesquisadores a questionar "os processos e interesses envolvidos na produção do conhecimento científico" (CARVALHO; ORQUÍZIA-DE-CARVALHO, 2020, p.3)

Em síntese, os debates e as questões suscitadas de uma época para a atividade institucionalizada de pesquisa em educação nos remetem à relação entre as instituições e sua correspondente época e sociedade. O debate político-institucional para a pesquisa em educação está demarcado principalmente por uma ação institucional para intervir socialmente. As intervenções institucionais estão focadas nas políticas educacionais, especialmente, nos sistemas educativos, considerados essenciais para o desenvolvimento econômico e social. As ações institucionais estão voltadas para a cooperação entre instituições e outros agentes políticos da sociedade e de inserção de uma atividade a ser considerada socialmente relevante, capaz de demandar ações sociais de impacto e de longo alcance.

Mas, a pesquisa educacional envolve outra dimensão, além, da dimensão político-institucional. Ela compreende, também, a formação do pesquisador em educação. Por sua vez, a formação do pesquisador inclui, não só a aprendizagem dos procedimentos investigativos, bem como a aprendizagem da forma de ser pesquisador. É sobre essa aprendizagem – aprendizagem de uma forma de ser - que vamos fazer algumas considerações no próximo item.

FORMAÇÃO DO PESQUISADOR EM EDUCAÇÃO

O marco inicial da formação do pesquisador em educação no Brasil deu-se com a criação do Inep em 1938 e dentre suas competências, àquela época, figurava a promoção de inquéritos e pesquisas sobre questões da educação nacional referentes à orga-

nização do ensino e ao processo pedagógico. Para atender a esse intento havia a necessidade de formação qualificada para desenvolver tais procedimentos. Em 1952, quando Anísio Teixeira assumiu a direção do Inep, o instituto passou a dar mais ênfase ao trabalho de pesquisa, tendo sido criados, especificamente para este fim, o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais (CBPE), em 1955, e os Centros Regionais de Pesquisas Educacionais (CRPE), em 1956. Esses centros foram fundamentais para a organização institucionalizada das pesquisas em educação, pois até então, os estudos existentes eram iniciativas isoladas de professores da área. Esses centros foram desativados em 1965 e o núcleo oficial de pesquisas foi transferido para o Centro Nacional de Recursos Humanos do Instituo de Pesquisa Econômica e Aplicada (Ipea), subordinado ao órgão de planejamento de União.

Em 1965, a pós-graduação nacional foi institucionalizada pelo Parecer nº. 977 do Conselho Federal de Educação (CFE), tornando este nível de ensino, a instância privilegiada para a formação de professores para a educação superior e de pesquisadores, sendo a universidade o local destinado a esta formação. A fim de orientar e normatizar esta formação, o Sistema Nacional de Pós-graduação, por meio dos Planos Nacionais elaborados para este nível de ensino, tem definido as diretrizes para a consolidação deste processo, que é parte integrante da política de formação de recursos humanos para o desenvolvimento nacional.

A pós-graduação organiza-se em duas modalidades: *lato sensu* e *stricto sensu*, sendo a primeira destinada à oferta de cursos de especialização e a segunda destinada à oferta de cursos de mestrado e doutorado; a primeira expandiu-se vertiginosamente no país, com números expressivos, especialmente na rede privada de ensino, porém "sem o crivo de qualidade" (BRASIL, PNPG 2011-2020, V. 1, p. 126) e sem o devido acompanhamento pelo poder público; a segunda, tornou-se política de Estado e tem sua

organização, estrutura, funcionamento e avaliação sob responsabilidade do poder público, sendo a Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes) a agência reguladora de seu funcionamento.

Mesmo pensada inicialmente como um sistema com dois eixos de formação (acadêmica e profissional), durante muitos anos a pós-graduação *stricto sensu* oferecia exclusivamente a formação acadêmica, conferindo aos seus titulados, mestres e doutores, as competências exigidas para o mercado de trabalho acadêmico, ou seja, o exercício da docência em nível superior e, fortemente, a formação para a pesquisa científica, para a formação do pesquisador. Postulando uma formação que visasse o fortalecimento de recursos humanos para a diversidade do mundo do trabalho, foi proposta pela Capes, em 1995, e regulamentada pelo MEC em 2009, pela Portaria Normativa nº. 047, a formação pós-graduada *stricto sensu* profissional, iniciando com o mestrado profissional, "com a função [de contribuir] para a ressignificação da educação profissional" e "como estratégia de formação para os setores não acadêmicos" (BRASIL, PNPG 2011-2020, V. 2, p. 262 e 264).

De modo geral, os dois eixos de formação têm expandido ascendentemente e os dados referentes à titulação, no último quadriênio de avaliação pela Capes (2017-2020), apontam esse crescimento: foram titulados 334.249 discentes no mestrado acadêmico, 204.391 no doutorado acadêmico e 97.007 no mestrado profissional e 142 no doutorado profissional, perfazendo um total de 635.789 egressos da pós-graduação *stricto sensu* (BRASIL, CAPES, 2020). Em todo esse quantitativo, destaca-se que, atualmente, as universidades públicas (federais, estaduais e municipais) concentram 81,2% do total de programas de pós-graduação no país (Idem), constituindo-se, desta forma, no maior centro formador de mestres e doutores, ou seja, de pesquisadores, bem como de profissionais da educação.

Com relação à área da Educação, segundo o Documento de Área/2019 referente à Avaliação Quadrienal 2017-2020 (BRASIL, CAPES, 2019, p. 3), "a pós-graduação é praticamente o único *locus* de produção do conhecimento" e de formação de recursos profissionais para a educação superior e para a pesquisa. Este documento informa que no Quadriênio 2017-2020, especificamente em abril de 2019, a área da Educação contava com "270 cursos de Pós-graduação, sendo 133 de Mestrado Acadêmico, 88 de Doutorado Acadêmico, 48 de Mestrado Profissional e 1 Doutorado Profissional", organizados em "184 programas, 88 deles com Mestrado e Doutorado Acadêmicos, 48 com Mestrado Acadêmico, 1 com Mestrado e Doutorado Profissional e 47 com Mestrado Profissional" (Idem, p. 4). Considerando a dependência administrativa, 69% desses programas encontram-se vinculados às Instituições de Educação Superior (IES) públicas, sendo que as instituições federais respondem por 43% do total, ofertando 117 cursos (Idem, p. 6).

Os propósitos da área da Educação para a formação de pesquisadores centram a) na formação disciplinar, posto ser "amplamente reconhecido pela área que a educação é, por natureza, interdisciplinar, pois articula diferentes campos de conhecimento em torno de seu objeto" (Idem, p. 7); b) na titulação de um número expressivo de mestres e doutores, ampliando, assim, a formação dos educadores que atuem na educação básica (Idem, p. 11); c) na ampliação "[d]a compreensão de que as pesquisas desenvolvidas da área, [nos PPGEs], devem estar associadas à realidade e à solução de problemas do cotidiano escolar e dos processos formativos" (Idem); d) no caso dos mestrados profissionais, na "capacitação de recursos humanos de alto nível para atuar, na educação básica, seja como professores, gestores ou especialistas no desenvolvimento e aplicação de currículos, material didático, novas tecnologias e atividades afins" (Idem, p.15).

Observa-se que os propósitos de formação nos cursos acadêmico e profissional são diferentes em suas especificidades,

mas, inter-relacionam-se no sentido de prover a formação, no mais alto nível de escolarização, dos profissionais da educação nacional – seja para a educação básica, especialmente, e/ou para a educação superior e a formação pós-graduada. No entanto, em ambas as modalidades de formação pretende-se construir, com vistas a consolidar, a formação de uma prática investigativa acerca da educação nacional.

Sobre a formação para a prática investigativa, ou seja, a formação do pesquisador em educação, Margaret K. Merga (2018 apud MAINARDES; STREMEL, 2019, p. 2) considera ser um "processo pelo qual os indivíduos adquirem habilidades e os conhecimentos necessários para conduzir pesquisas no campo da educação de modo efetivo e ético", sendo caracteristicamente um "processo contínuo de aprendizagem" que ultrapassa a formação acadêmica e estende-se ao longo da carreira do pesquisador. Para Merga (Idem), a formação adequada de pesquisadores para a área da educação é fundamental, em função da contribuição que pode vir a fundamentar tanto as políticas voltadas à educação quanto as práticas pedagógicas praticadas tanto em escolas quanto nas universidades.

Ainda sobre esta formação para a prática investigativa, Mainardes e Stremel (2019, p. 4), citando Rosemary Deem e Kevin J. Brehony (2000) que teorizaram sobre o "conceito de cultura de formação para a pesquisa [e] consideram que os programas de pós-graduação (PPG) têm o papel de oferecer uma formação extensiva para a pesquisa", complementam que, no Brasil, em função da elevada autonomia dos programas de pós-graduação tanto em sua organização estrutural quanto curricular, "cada vez mais se observa uma cultura de formação de pesquisadores mais integrada e articulada [e] nesse contexto, as LP [linhas de pesquisa] e os grupos de pesquisa (GP) têm adquirido papel essencial na formação de pesquisadores e na orientação das pesquisas [...]" (Idem).

Mainardes e Stremel (2019, p. 4-5) ponderam também que o pesquisador "não é um mero técnico que coleta e analisa dados", portanto, este necessita, em sua formação, da aquisição do "*habitus* científico" que o capacite para o exercício do *modus operandi* do ofício de pesquisador e, nesse exercício, esses autores defendem o papel da teoria no processo de pesquisa e, neste sentido, depreendem que a "formação do pesquisador demanda o domínio amplo e consistente das teorias que fundamentam as pesquisas em um determinado *campo*, bem como das disputas conceituais e ideológicas existentes (Idem, p. 5. Grifo nosso).

Habitus, *modus operandi* e *campo* são conceitos postulados por Pierre Bourdieu. Este autor considera *habitus* como "sistema de disposições adquiridas pela aprendizagem implícita ou explícita que funciona como um sistema de esquemas geradores; é gerador de estratégias que podem estar objectivamente em conformidade com os interesses objectivos de seus autores [...]" (BOURDIEU, 2003, p. 125), [tornando- se] "*capacidades geradoras* das disposições, ficando claro [que estas] disposições são adquiridas, socialmente construídas" e o agente que delas participa é "um agente ativo" que utiliza sua capacidade "criadora, ativa, inventiva" (Idem, 2004, p. 25) em função dos interesses do campo de que faz parte. Neste sentido, o *habitus* atua como elemento gerador de práticas e representações, sendo responsável pela interiorização das estruturas sociais de determinado campo. No caso do pesquisador em formação, pode-se dizer que a construção da noção de *habitus* como sistema de disposições ou esquemas adquiridos é um processo que também funciona no nível prático como categoria de percepção e apreciação ou como princípio de classificação e organização da ação do agente na construção dos objetos como atividade humana (Idem, p. 26).

Para Bourdieu, a atividade do pesquisador é um *habitus*, podendo ser compreendido como um *habitus* científico, que se

realiza como um *modus operandi* que orienta e estrutura a prática científica (BOURDIEU; WACQUANT, 2005, p. 231-232). Desta forma, o *habitus* e o *modus operandi* estão interligados, assim como estão interligados a teoria e o trabalho empírico, posto que a primeira "é uma construção temporária que toma forma pelo e para o trabalho empírico" (Idem, p. 231). Posto isso, a formação do *habitus* científico e do *modus operandi* científico na formação e no ofício de pesquisador implica em considerar as relações entre teoria e empiria, entre teoria e investigação, de modo que a prática científica se fundamente ao mesmo tempo em uma maior exigência teórica e em um maior rigor empírico (Idem, p. 249).

Bourdieu considera que o processo de desenvolvimento do *habitus* científico se faz dentro do campo científico. Neste campo, os agentes, ou seja, os pesquisadores "estão inseridos na estrutura e em posições que dependem do seu capital e desenvolvem estratégias que dependem, elas próprias, em grande parte dessas posições, nos limites de suas disposições" (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Quanto ao conceito de *campo*, melhor dizendo, à *noção de campo*, nos seus estudos e escritos, Bourdieu refere-se "ao universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem e reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas" (BOURDIEU, 2004, p. 20). Para Bourdieu, o campo é o "universo intermediário" para se compreender uma produção, seja artística, cultural, literária ou científica, não bastando, para tanto, "referir-se ao conteúdo textual dessa produção nem tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto" (Idem). A noção de *campo*, diz Bourdieu, serve para "designar este espaço relativamente autônomo, esse microcosmo dotado de suas leis próprias" (Idem).

Por estarmos tratando da questão da formação do pesquisador, atentaremos para o campo científico, especificamente. Para Bourdieu, o campo científico "é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças" (Idem, p. 22). Os agentes criam o espaço e este só existe pelas relações objetivas que eles se estabelecem. Nesse sentido, existe uma estrutura das relações no interior do campo, que determina e comanda os pontos de vista, as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas a serem escolhidos, os objetos pelos quais os interesses devem se voltar; assim, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes do campo que determinarão as ações, ou seja, o que podem ou não fazer.

É nessa estrutura que se processa a formação do pesquisador. E posto que um "campo não se orienta totalmente ao acaso" (BOURDIEU, 2001 p. 27), os agentes em formação, ou seja, os futuros pesquisadores, devem compreender, se inteirar e se integrar ao "sentido do jogo" e é neste sentido que se desenvolve o *habitus*, ou seja, as disposições que lhes concederão o sentido de pertinência ao campo. No entanto, esses agentes não são passivos e totalmente conduzidos pelas forças do campo, pois suas disposições também podem ser adquiridas fora do campo, o que pode levá-los a resistir, a não se submeter ou conformar-se às estruturas já postas pelo campo (Idem, p. 29).

Bourdieu, ainda a respeito da noção de *campo*, postula que "cada campo é o lugar de constituição de uma forma específica de capital" (BOURDIEU, 2004, p. 26) e "os agentes (indivíduos ou instituições) caracterizados pelo volume de seu capital, determinam a estrutura do campo, em proporção ao seu peso, que depende do peso de todos os outros agentes, isto é, de todo espaço" (Idem, p. 24).

No caso do campo científico, em específico, Bourdieu nos diz que o capital científico é "uma espécie particular do capital simbólico (o qual, sabe-se, é sempre fundado sobre atos de co-

nhecimento e reconhecimento) que consiste no reconhecimento (ou no crédito) atribuído pelo conjunto de pares concorrentes no interior do campo" (Idem, p. 26). Este é, para Bourdieu, o *sentido do jogo* que demarca o funcionamento do campo científico, posto que neste, as regras sempre estão em jogo.

Considerando a pós-graduação nacional, depreende-se que os agentes, tanto os pesquisadores em formação quanto os programas formadores, têm interesses em comum, ou seja, interesses que se articulam, no sentido que se orientam pelas regras determinantes do campo de que fazem parte. Neste sentido, as disposições que compõem o *habitus* e a aceitação das regras do jogo que resultam na aquisição do capital científico compõem o *modus operandi* do processo formativo.

A organização estrutural dos programas de pós-graduação brasileiros, com áreas de concentração e nucleados por linhas de pesquisa, por orientação da Capes, e dentro destas os desdobramentos em núcleos ou grupos de pesquisa indicam e definem a estrutura do campo bem como o sentido do jogo, cujas regras são definidas e aceitas pelos agentes. Em função desta organização, as linhas de pesquisa e os núcleos ou grupos de pesquisa têm sido orientadores fundamentais tanto na formação dos pesquisadores quanto na orientação das pesquisas de professores e alunos. Além disso, em função da autonomia que possuem, cada programa de pós-graduação define seu currículo e, de modo geral, este se organiza em torno de disciplinas obrigatórias convencionais e seminários de pesquisa (com atividades obrigatórias ou optativas) com vistas à formação dos pesquisadores de forma articulada com as linhas de pesquisas.

É importante considerar a relação dessa organização no itinerário formativo dos pesquisadores posto que os projetos de pesquisa se alinham aos projetos desenvolvidos pelos grupos ou núcleos vinculados às linhas de pesquisa. Esse alinhamento pode

ser compreendido como constituinte das regras do jogo do campo científico, pois, como pondera Bourdieu, com relação à "pesquisa científica, os pesquisadores ou as pesquisas dominantes definem o que é, [em determinado momento], o conjunto de objetos importantes, isto é, o conjunto das questões que importam para os pesquisadores, sobre as quais eles vão concentrar seus esforços [...]" (BOURDIEU, 2004, p. 24). Essa constatação reforça o entendimento de que o *habitus* científico na formação do pesquisador é parte integrante do *modus operandi* do campo, e/ou do(s) subcampo(s) em que se processa essa formação.

Ainda a respeito dessa atual organização da pós-graduação para a formação do pesquisador e considerando as *regras do jogo*, postuladas por Bourdieu, no interior do campo científico desta formação, Roberta Melo de Andrade Abreu e Arnaud Soares de Lima Júnior (2016) consideram que a brutal intensificação do trabalho acadêmico com a intensificação da cobrança por produção nesse "reinado do pragmatismo disseminado pela economia do conhecimento" (ABREU; LIMA JÚNIOR, 2016, p. 90), em que o docente é cobrado a produzir quase de maneira fabril, tem interferido nas condições de trabalho tornando sofrível dedicar-se à docência e à pesquisa, e, consequentemente, esta situação tem interferido no sistema de formação do pesquisador, pois, "não há mais tempo para refletir, pois todos [docentes e discentes] estão reféns dos números, dos relatórios de avaliação, da quantidade" (Idem).

Esta situação impõe aos "docentes-pesquisadores e os pesquisadores em formação [...] o cumprimento de itens em caráter cumulativo, imprescindíveis para a qualificação acadêmica da universidade" (ABREU; LIMA JUNIOR, 2020, p. 90) inclusive e especialmente para o programa de pós-graduação demonstrando, assim, o poder das *regras do jogo* impostas pelo *campo* e a aceitação pelos *agentes*, pois, mestrandos e especialmente doutorandos,

"se veem consumidos com aulas, fóruns, grupos de pesquisa, grupos de estudos, escrita da pesquisa, além das implacáveis exigências da Capes: participação em eventos, publicações, prazo, etc." (Idem, p. 93). Para Abreu e Lima Jr., esta situação torna sofrido e desafiante tanto para docentes quanto os pesquisadores em formação dedicar-se à docência e à pesquisa.

Estes autores apontam também, alguns dilemas que são desafiantes para os programas de pós-graduação em educação, na formação do pesquisador: a) "ampliação dos espaços de formação" (Idem, p. 95-96), pois nesses espaços surgem demandas que precisam ser submetidas a uma avaliação crítica do docente-pesquisador; b) "mudanças das formas de atuação docente, mediante novas práticas que possibilitem uma formação de qualidade aos discentes" (Idem, p. 96); c) "proliferação dos manuais de pesquisa", contribuem para o "empobrecimento das práticas investigativas" por apresentarem "receituário de técnicas, sem uma discussão de fundamentos epistemológicos e filosóficos a que estão filiadas" (Idem, p. 96); d) "relação dos programas com o tempo destinado para cada um dos processos formativos: mestrado e doutorado" (Idem, p. 97), respectivamente em dois e quatro anos de duração da formação, promoveu uma espécie de corrida que traz sérias consequências com duplo sentido: se cumprido o prazo corre-se o risco de esvaziamento da qualidade nas pesquisas e se não cumprido, o programa corre o risco de ser penalizado, pois o número de titulados no triênio ou quadriênio tem enorme peso na composição da média final na avaliação do programa, acarretando perda de recursos financeiros; neste sentido, a lógica imperante é a de "produzir muito, em pouco tempo, a fim de obter condições mínimas de trabalho" e) "a atual condição dos bolsistas na Pós-graduação" (Idem, p. 97), pois não existe no país legislação que regulamente esta questão, então não há garantias de direitos dos bolsista como trabalhadores no campo científico.

Além desses desafios, acrescentamos mais dois: 1) o produtivismo acadêmico, que se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade em detrimento da qualidade da produção acadêmica e que delineia, inclusive, a competitividade entre os programas de pós-graduação, reforçado pelo sistema de avaliação da Capes (ESTÁCIO et. al., 2019) e que vem influenciando sobremaneira a dinâmica dos programas de pós-graduação; 2) o atual cenário da pós-graduação e, principalmente da produção acadêmica, com o processo de desmonte das universidades públicas, bem como a intensificação da marginalização dos docentes universitários (MOURA; CRUZ, 2020) e a redução do investimento federal em produção de ciência e sua divulgação, mais acentuadamente para as Ciências Humanas (GALIANI et. al., 2020) e, no interior destas, a educação, promovidos pelo atual governo federal, têm representado o que Bourdieu (2004, p. 20-21) considera como "pressões externas" que se exercem sobre o campo sobre as quais, este somente exercerá resistência em função de sua "capacidade de refratar", a partir de seu nível de autonomia, que lhe permite superar os conflitos – forças e lutas – e assim, transfigurar as pressões externas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É inegável a solidez do papel da pós-graduação *stricto sensu* como política de Estado, responsável pela formação do pesquisador, pela produção de conhecimento e divulgação desta produção, de modo geral, realizada no interior de seus programas e cursos. Também são inegáveis a consolidação da pós-graduação em educação e a consequente produção de conhecimento que, inclusive, subsidia a definição de políticas públicas para a educação nacional.

Outrossim, há que se considerar que a luta pelo controle social da produção/riqueza e a reprodução da vida são as máximas da política de uma sociedade e nesta luta insere-se, também, a

atividade de pesquisa através da produção do conhecimento, missão fundamental das instituições de pesquisa. Tanto a produção quanto a difusão de conhecimento podem ser capazes de alterar formas de percepção sobre a realidade social, constituindo-se em possibilidade para o pensamento sobre a vida coletiva e cotidiana.

Está em pleno curso uma disputa não apenas pela forma de compreender a realidade ou no modo de justificá-la, mas também, um modelo atomizado de vida social em que cada indivíduo seja responsabilizado pelo seu futuro, sem a presença de uma coletividade ou sociedade. Está presente um processo de ultra concentração e controle da riqueza, capaz de gerar desastres humanitários no âmbito da alimentação, do clima e das guerras deflagradas pelas disputas geoeconômicas. Estão em jogo a solidariedade e a esperança.

Neste cenário, o ambiente social de mercantilização da vida tem se estendido para as instituições, transformando-as em prestadoras de serviços, com produtos e serviços personalizados para quem possa pagar. Neste processo há a substituição do Estado, com seu patrimônio alienado, desvinculando-se das atividades fins e mesmo das atividades meio das instituições públicas e do interesse público. Propõe-se a autorregulação de mercado para as instituições no momento em que simultaneamente proliferam-se as agências e organizações privadas e de serviços alternativos e substitutivos ao Estado.

As instituições são centrais para o desenvolvimento das atividades de pesquisa, fundamentalmente quanto ao acolhimento do pesquisador e de seu trabalho, bem como no fornecimento das condições capazes de ampliar o alcance dos resultados das pesquisas. É inquestionável que as instituições que abrigam as pesquisas educacionais tornaram-se espaços privilegiados de construção, de legitimação e de difusão desse tipo de investigação. Devemos, portanto, nos lembrar que essas instituições são constituídas como

mecanismos de auxílio à sobrevivência de uma coletividade e delas são esperados os subsídios necessários de adaptação às novas condições de vida.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Tradução: Miguel Serras Pereira. Lisboa: Fim de Século, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**. Por uma sociologia clínica do campo científico. Texto revisto pelo autor com a colaboração de Patrik Campagne e Etienne Landais. Tradução: Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BOURDIEU, Pierre; WACQUANT, Loïc. **Una invitación a la sociología reflexiva**. 1a ed. Buenos Aires: Siglo XXI Editores, 2005. Disponível em: https://cutt.ly/fI7flHQ. Acesso em 08 fev. 2017.

BRASIL, CAPES. Documento de Área: Educação/2019. Avaliação Quadrienal 2017-2020. Disponível em: https://cutt.ly/FOatf38. Acesso em: 22 jan. 2022.

BRASIL, CAPES. Geocapes: Sistema de Informações Georreferenciadas. Distribuição de discentes de pós-graduação no Brasil. 2020. Disponível em: https://cutt.ly/wOxISzB. Acesso: 22 jan. 2022.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2011-2020. Vol. 1. Disponível em: https://cutt.ly/6fDYMJG. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. CAPES. Plano Nacional de Pós-graduação. PNPG 2011-2020. Vol. 2. Disponível em: https://cutt.ly/ROP0BiI. Acesso em: 10 ago. 2017.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CAPES/DAV. **Documento de Área**. Área 38: Educação. 2019. Disponível em: https://cutt.ly/7I2Zoff. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. INEP. **Inep: História**.

Disponível em: http://portal.inep.gov.br/historia. Acesso em 09 jan. 2017.

BÚRIGO, Elizabeth. A Sociedade Brasileira de Educação Matemática e as Políticas Educacionais. Editorial. **Bolema**, v. 33, n. 64, p. 7-16, ago. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1980-4415v33n64e01. Acesso em: 18 jan. 2022

CARVALHO, Washington; ORQUIZA-DE-CARVALHO, Lizete. Educação para o Entendimento da População sobre Ciência e a Responsabilidade Científica: Reflexões em Meio a uma Pandemia. Editorial. **Ciência & Educação**, v. 26, e20000, 2020. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1516-731320200000. Acesso em: 10 jan. 2022.

DIAS SOBRINHO, José. Qualidade, pertinência, relevância, responsabilidade social, bem público. Editorial. **Avaliação**, v. 24, n. 01, p. 1-7, mar. 2019. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1414-40772019000100001 . Acesso em: 11 jan. 2022

ESTÁCIO, Letícia Silvana dos Santos et. al. O produtivismo acadêmico na vida dos discentes de pós-graduação. **Em Questão,** Porto Alegre, v. 25, n. 1, p. 133-158, jan./abr. 2019. Disponível em: https://cutt.ly/3OFcZVD. Acesso em: 01 fev. 2022.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**: ensaio de interpretação sociológica. São Paulo: Globo, 2011. 504p.

GIOLO, Jaime; LEHER, Roberto; SGUISSARDI, Valdemar. Future-se: ataque à autonomia das instituições federais de educação superior e sua sujeição ao mercado. São Carlos/ SP, Diagrama Editorial, 2020. 223p.

GUIMARÃES, Jorge A. Pós-graduação e pesquisa. In: Discussão da Pós-graduação brasileira. V.1. Brasília-DF, set/1996. p. 9-16. Disponível em: https://cutt.ly/RfDHuUX. Acesso em: 02 nov. 2017.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. Aspectos da formação do pesquisador para o campo da política educacional na pós-graduação no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas-SP, v. 40, 2019. Disponível em: https://cutt.ly/fI2LVN1. Acesso em: 20 jan. 2022.

MOURA, Aline de Carvalho; CRUZ, Andreia Gomes da. Ensino superior e produtividade acadêmica em tempos de pandemia. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, V. 6, N. Especial, p. 222 – 244, jun./out. 2020. Disponível em: https://cutt.ly/oOFvTuO. Acesso em: 01 fev. 2022.

NOGUEIRA, Sônia. Ainda tempos estranhos. Editorial. **Ensaio: avaliação e políticas** públ**icas em Educação**, v.29, n.111, p. 311-317, abr./jun. 2021. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S0104-40362021000290111000001 Acesso em: 13 jan 2022

REIS, Alessandra; et al. Análise dos periódicos *qualis*/Capes: traçando o perfil da área de ensino de ciências e matemática. **Hipátic**a, v.5, n.1, p.11-24, jun./2020. https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/hipatia/article/download/1445/997/ . Acesso em: 11 jan. 2022.



CAPÍTULO 9

PROPOSTA DE PERÍODO EXTRACLASSE: A FORMAÇÃO PERMANENTE NO CENTRO DE FORMAÇÃO CAROLINA GARCIA EM MACAÉ/RJ

Alice de Souza Pereira
Pedagoga pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA)

Juliana Godói de M. Perez Alvarenga
Doutoranda em Educação (CCE/UFF)

Mariana Godoy de Miranda Queiroz
Cientista Social (UFF)

Resumo

A presente proposta busca sistematizar a importância da valorização do docente através do período extraclasse, prevista pela Lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente (PSPN), observando a proposta de formação continuada, e, também, formação permanente, desenvolvida no Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG), localizado no município de Macaé/RJ. A discussão aprofundada por meio da monografia de pedagogia da extinta Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé – FAFIMA, tem como base os relatos apresentados nos questionários semiestruturados respondido pelas coordenadoras do local, no ano de 2019. Nesse sentido, buscamos perceber o processo de elaboração da proposta do CFCG, que marca todo um movimento de formação pioneira em diálogo com o PSPN. Concluímos ao longo da pesquisa, que existem várias experiências que priorizam o fazer docente em diálogo com o período extraclasse, mas historicamente o CFCG propõe a ampliação do conhecimento de dentro da profissão e do seu entorno.

Palavras-chave: Período extraclasse docente. Formação continuada. Formação permanente. Centro de Formação Carolina Garcia.

Abstract

This proposal seeks to systematize the importance of valuing the teacher through the extracurricular period, provided for by the National teacher Professional Salary Floor Law (NPSF), observing the proposal for continuing education, and also permanent training, developed at the Carolina Garcia Training Center (CGTC), located in the city of Macaé/RJ. The in-depth discussion through the pedagogy monograph of the extinct Faculty of Philosophy, Sciences and Letters of Macaé - FAFIMA, is based on the reports presented in the semi-structured questionnaires answered by the local coordinators, in the year 2019. In this sense, we seek to understand the process elaboration of the CGTC proposal, which marks a whole movement of pioneer formation in dialogue with the NPSF. We concluded throughout the research that there are several experiences that prioritize know teaching in dialogue with the extracurricular period, but historically the CGTC proposes the expansion of knowledge within the profession and its surroundings.

Keywords: Teaching extracurricular period. Continuing education. Permanent training. Carolina Garcia Training Center.

INTRODUÇÃO

O material apresentando no presente artigo é fruto do diálogo entre a monografia de conclusão do curso de pedagogia intitulada: *A valorização do docente através da formação continuada no Centro de Formação Carolina Garcia em Macaé*, de Autoria de Alice de Souza Pereira e da dissertação de sua professora-orientadora Me. Juliana Godói de M. P. Alvarenga. A proposta da pesquisa foi defendida na Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA) no final do ano de 2019 e apresentava as possibilidades de compreensão sobre um espaço de formação da rede de ensino sistematizando o percurso do Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG) em Macaé. Nesse sentido, o artigo busca sistematizar o processo histórico da formação de professores e como se formula a formação continuada Centro de Formação Carolina Garcia articulando ao processo da legislação que ancora a proposta definida na Lei do Piso Salarial Profissional Nacional docente (PSPN), 11.738 de 2008. Por se tratar de um pesquisa pré-pandêmica, a proposta vislumbrava em 2019, acompanhar de forma presencial o projeto desenvolvido para a formação dos participantes dos encontros promovidos pelo CFCG.

Para compreender a proximidade com o campo e os vínculos feitos com o centro, pontuamos que foram exercidos através da docência, ministrando o **módulo** *Seminário de pesquisa*, Pós-Graduação Lato Sensu em Gestão Pública Escolar e palestras on-lines, ao longo da pandemia da covid-19, realizado pelo CFCG e pela Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos FeMASS e como estudante dos cursos ao longo da faculdade de pedagogia, na composição de sua carga horária extra para a licenciatura em questão. Assim nasceu o desejo de dar visibilidade ao trabalho desenvolvido ao Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG) por meio da escrita monográfica, providenciado

como uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Macaé (SEMED) e alocado no espaço da FeMASS. A proposta de ter como princípio uma temporalidade para as instâncias da formação docente, em serviço, no período extraclasse ou em horários possíveis para os docentes, especialmente para a camada que não faziam parte da rede pública.

No campo legal, a justificativa da lei do PSPN (BRASIL, 2008; 2009) tem por base, tanto o vencimento docente, quanto o período do 1/3(um terço) do tempo sem estudantes, chamados extraclasse. Para melhor compreensão em uma jornada de trabalho docente de 40 (quarenta) horas semanais, não podendo ultrapassar esse quantitativo, dos quais dar-se-á limite máximo de 2/3 (dois terços) para efetivo trabalho de interação entre docente e discentes e 1/3 para atividades extraclasse. Enfatiza ainda a urgência da implantação da lei no país. Dessa forma, a jornada de trabalho docente é entendida da seguinte forma: 40h[1] semanais das quais, 26 horas voltadas para efetivo trabalho com o estudante e 14 horas de atividades-extraclasse. Dentro do período extraclasse, existe ainda outra ponderação, a do Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC) e do Horário de Trabalho Pedagógico em Local de Livre Escolha pelo docente (HTPLE), definindo a distribuição da carga horária do trabalho docente. Em se considerando no centro da discussão a melhoria da escola pública e a ampliação das redes estaduais e municipais de ensino, predominando formação e melhorias para os profissionais da educação e estudantes, essa proposta antevê objetivos a serem alcançados, a fim de proporcionar o direito previsto na Constituição Federal (1988), em seu Capítulo III, artigos 205 e 206, "visando o pleno desenvolvimento da pessoa". A Seção I sobre Educação propõe caminhos para a garantia desse espaço de formação do sujeito com base em uma rede de ações articuladas pela União, Distrito Federal, Estados e Município. A seguir vamos apresentar um desenho do que observarmos ser marcante no campo educacional.

UM SOBREVOO SOBRE A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Ao longo do século XIX, período da Revolução Industrial, novas máquinas passaram a substituir o trabalho artesanal e transformaram, principalmente, a Europa, e a Educação também sofreu. Nesta época, o Estado lutou pela ampliação da Escola Pública, escola laica e educação gratuita para os pobres, enquanto os ricos procuravam escolas religiosas e tradicionais. O governo uniformizou o calendário escolar, através da legislação e assim criou o "sistema educativo nacional", além de separar os pedagogos ou teóricos da educação e os educadores propriamente ditos, que exerciam o papel de docente no ambiente escolar, sem formação alguma. O interesse pela Educação neste período foi marcante. Logo foram criadas escolas normais, nomenclatura oferecida ao curso de formação do professor ao magistério, além de escolas que ofereciam formação técnica.

No Brasil, a Educação teve seu início a partir do ano de 1549 com a chegada dos Jesuítas. Ela era voltada para a catequização, pois o objetivo era converter o índio nativo das terras brasileiras à fé cristã, o ensino deles era diferenciado: estudavam em locais improvisados, construídos por eles mesmos. Enquanto os filhos dos colonos e os descendentes de europeus tinham um atendimento singularizado, o ensino não estava restrito ao religioso, mas envolvia mais conteúdo.

O ensino religioso foi extinto do currículo escolar e os índios não tiveram mais que frequentar às escolas, dessa forma, este momento foi um período de reforma no sistema de ensino brasileiro, era uma tentativa de inserir disciplinas mais práticas no dia a dia escolar, influenciados pelas idéias iluministas. Treze (13) anos depois aconteceu a Reforma da Pombalina, assim o Brasil passou a criar concursos públicos para escolha do corpo docente, que passou a ser a figura central do processo educacional. (ARANHA, 2006)

Na perspectiva da autora Maria Lucia De Arruda Aranha(2006), com a chegada da Família Real, em 1808, o investis mento na área educacional cresceu, uma vez que em um dos navios vieram cerca de sessenta mil livros, que passaram a compor a Biblioteca Nacional no Rio de Janeiro. A partir desse momento, também, foram idealizadas as primeiras escolas de Ensino Superior, além da criação de cursos como engenharia civil, academia militar, química, medicina, economia, matemática, história, retórica e filosofia. Além da contratação de professores estrangeiros para licenciar nas universidades espalhadas pelo país, estes locais tinham como público-alvo os filhos na nobreza portuguesa e aristocracia brasileira.

No ano de 1827 foi sancionada a primeira lei brasileira que se dedicou a educação, no qual previa que em todo o território era necessário construir uma de primeiras letras com o intuito da instrução popular voltada para o caráter do ler, escrever e contar, requisitos básicos para consolidação desta nação que abrigada família real de seus colonos. O ensino era defasado, pois a formação do professor e a sua capacitação não era prioridade. Os docentes que predominavam eram provenientes da reforma da Pombalina e deveriam complementar sua formação de maneira individual. Apenas 8 anos após a ratificação da lei que obrigava o ensino público, a preocupação com a sua formação passou a ser indispensável. As escolas com método Lancaster não eram específicas para formação do docente. No entanto, doutrinava os discentes para que se adequassem neste novo padrão de ensino; método este que sofreu alteração a partir da criação das escolas normais. Depois da Reforma de 1834, em que a educação elementar passou a ser responsabilidade das províncias, exceto na capital do Império que ficou sob a administração do governo central, assim como as faculdades em todo o país.

Foi com as escolas normais, que tiveram uma trajetória muito confusa com criações e extinções contínuas, que começas-

se a orientação da formação docente, embora fossem mantidas a precariedade de educadores e pela falta de discentes. Assim, em 1867, apenas quatro instituições existiam, porém, apresentavam grande deficiência e não eram reconhecidas.

Estabeleceu-se em Niterói – RJ, a primeira Escola Normal brasileira, a qual habilitava cidadãos ao ofício do magistério e instruía docentes já atuantes, seguindo o molde europeu. O colégio durante sua trajetória foi incorporado ao Liceu Provincial e depois de 8 (oito) anos foi novamente extinta, sendo reabsorvida pelo Liceu de Humanidades de Niterói. Atualmente funciona como Instituto de Educação Professor Ismael Coutinho (IEPIC), escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental, médio e Educação de Jovens e Adultos, ganhando destaque pelo curso Normal.

Segundo Saviani (2015), a partir da década de 1930, uma nova fase das instituições para a formação de professores se apresenta com o advento dos Institutos de Educação. As duas principais iniciativas à época foram as da cidade do Rio de Janeiro e São Paulo, ambos comportaram uma Escola de Professores. Esse sistema buscava superar as insuficiências que as escolas normais mostravam, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas e em concepções pedagógicas didáticas; o objetivo dos IEs era de contribuir para um novo exemplar de escolas normais em níveis secundários, hoje médio, com sua elevação ao nível universitário.

As escolas normais demonstravam insuficiências e o sistema buscava supri-las, sustentando seu currículo em perspectivas teórico-científicas com pesquisas na área. No final dos anos de 1930, durante o governo de Getúlio Vargas, iniciou-se o movimento *Escolanovista*, que acreditava na construção de uma sociedade democrática, respeitando a capacidade de reflexão do sujeito. Os números das escolas normais ainda eram escassos em relação a necessidade da educação primária, e para o nível

secundário de ensino não havia formação distinta para o professor, ou seja, quem lecionava nessas escolas eram profissionais de diversas formações acadêmicas, não necessariamente pertencia a área da Educação.

Pesando especificamente a pedagogia, como um curso de licenciatura responsável por formar educadores para Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, é a partir da publicação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) foi estabelecida logo após a queda do Estado Novo (1937-1945), em agosto 1971, foi instituída a Lei nº 5.692, que acabou com a educação elitizada na instituição pública e mudou a organização do ensino no Brasil.

Sempre existiu a necessidade de que o profissional da área da Educação se especializasse. Já que a ação docente é uma ação complexa que depende da eficiência da relação interpessoal e de processos subjetivos como a capacidade de captar a atenção e de criar interesse. As mudanças de paradigmas impostas pela sociedade nas últimas décadas fortaleceram sobremaneira essa necessidade, o formar-se continuamente tornou-se obrigatoriedade para os professores numa escola que precisa lidar com gerações interativas, inquietas e tecnológicas. Com movimento da redemocratização no fim do século XX e da reorganização do trabalho prevista no cotidiano do século XXI, observamos que a compreensão do tempo da jornada docente avança a partir do processo de uma reformulação das políticas educacionais e da própria compreensão das demandas expressas como parte das demandas de trabalho explícita em nossa profissão, que ao longo do tempo vão sendo renegadas aos espaços privados da vida do profissional, especialmente na pedagogia.

Entretanto, a partir da luta docente, começamos a vislumbrar uma política que compreender que não existem instância privadas na profissão docente, e rompe, nesse sentido a lei do

PSPN, ou como é conhecida, período do 1/3 do planejamento realizado extraclasse.

UM CAMINHO À DOCÊNCIA: A EXPERIÊNCIA DO CENTRO DO FORMAÇÃO CAROLINA GARCIA E O PSPN

Diante das grandes transformações, o século XXI, foi marcado pela modernidade que estimulou a globalização, processo que propõe integração entre economias, mercados e o fortalecimento de múltiplas empresas. Processo que também gerou e ainda gera mudanças na área educacional, com a tecnologia modernizando cada vez mais cada área da sociedade, pois

> A velocidade das alterações no universo informal, cria a necessidade de permanente atualização do homem para acompanhar essas mudanças. As tecnologias da comunicação evoluem sem cessar e com muita rapidez. A todo instante novos produtos diferenciados e sofisticados - telefones celulares, fax, internet, televisão interativa, realidade virtual, vídeo games- são criados. (KENSKI, 2010, p. 26).

Com base nesta fala de Kenski (2010) é possível comprovar que a tecnologia está presente na vida do ser humano e cada vez mais dentro das escolas. Essa modernização auxilia tanto na administração quanto na área pedagógica, oferecendo vantagem para o progresso do aluno, fomentando a curiosidade e o interesse.

O docente, por sua vez para estar apto a exercer sua função com excelência, precisa ser capacitado. O município de Macaé no intuito de cumprir os aportes legais da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996; O Plano Nacional de Educação do decênio de 2014 a 2024, prevista na Lei 13.005 de 2014; e a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional para os profissionais do magistério público da educação básica (PSPN),

prevista na lei nº 11.738 de 2008. É essa tríade que possibilita que a jornada de trabalho docente seja compreendida em suas várias facetas, e passa a legitimar um espaço negligenciado ao longo da história da formação docente configurada nas dimensões do: Estudar, Planejar e Avaliar.

Esta mudança se dá com a inclusão do 1/3(um terço) da jornada de trabalho, calcada na lei que reserva uma parcela da atividade docente, destinada especificamente para o planejamento pedagógico – individual e coletivo; para os processos avaliativos, momento este que compõe o exercício da avaliação – construção e correção dos conteúdos ministrados; e do aprofundamento das questões suscitadas no espaço escolar através do estudo. Na categoria estudo está compreendida tanto cursos de formação de livre escolha, quando o docente opta por utilizar o tempo para realizar uma formação de seu interesse ou como cursos de pós-graduação, *Lato Sensu e Stricto Sensu* (BRASIL, 2009).

No entanto, de acordo com o texto legal, para que o profissional consiga cumprir o ofício com êxito é necessário a formação inicial consistente e formação continuada como ampliação e atualização. Formação esta que os professores que atuam no ensino superior recebem nos cursos de licenciatura e bacharelado, de acordo com a área de formação.

Com o passar dos anos a LDBEN passou por alterações, que visavam ampliar o tempo do discente em sala de aula. Definia ainda um prazo de 10 (dez) anos para que os docentes tivessem formação em nível superior. A circunstância de certificação superior para a docência teve grande resultado na formação dos professores dos anos iniciais de escolaridade.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) discutia antes da aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), a qualidade da formação de professores. A ideia base que norteia a resolução é o da justiça social, com respeito à diversidade e promoção da parti-

cipação e da gestão democrática. Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005 que trata do Plano Nacional de Educação para os próximos 10 anos, que prevê 20 diferentes desafios para educação no país, um desses é a valorização dos (as) profissionais da educação.

O Congresso Federal sancionou o PNE com a finalidade de direcionar esforços e investimentos para a melhoria da qualidade da educação no país. Esse projeto estabelece diretrizes, metas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da educação:

> *Meta 15:* Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.
>
> *Meta 16:* Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos a formação continuada em sua área de atuação.
>
> *Meta 17:* Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.
>
> *Meta 18:* Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino. (BRASIL, 2014, s/p.)

O Plano Nacional de Educação garante uma parceria entre a União, os estados e municípios para que até 2024, todos os docentes da educação básica possuam curso superior. Além disso, espera-se que todos os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio possuam formação superior na área em que lecionam. De acordo com essas metas, é possível ver a importância de investir na área educacional, na formação do educador e na sua valorização. A formação do educador passou por diversas mudanças. A atuação do professor vai muito além de envolver, construir ambientes de aprendizagem, ele promove em

valores, atitudes e relações entre pessoas na perspectiva de criar possibilidades para viver bem e de forma digna.

A formação permanente (PINEAU,1988), é comprometida com a formação ao longo da vida, uma formação capaz de transformar. Essa perspectiva de ensino que busca transformar a vida do discente é compatível com a visão do Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG). Nas palavras do autor:

> [...] qui mobilise ces dernières années la réflexion politico-économique - la formation permanente ne peut non plus esquiver le traitement de l'aménagement des différents temps et surtout de la création des temps personnels. [2](PINEAU, 1988, p. 15)

É possível observar que a formação permanente como nos convida pensar Gaston Pineau (1988) acima, é pensar a criação do tempo pessoal necessário à construção da prática docente. Por isso é compreendida como um procedimento de ampliação das habilidades necessárias ao ofício do profissional.

Esta nova organização com a demanda de um tempo e uma temporalidade diferentes, podem ser observadas em três processos de formação ao longo dos últimos 10 anos, embora pontuais, exemplificados a seguir:

I) No que tange a dimensão do estudo, um exemplo voltado para um exercício de pós-graduação da escolha do docente, podemos citar o trabalho dissertativo intitulado: "Narrativas--Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse", desenvolvido na Faculdade de Formação de Professores da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Processo que relata a narrativa autobiográficas de docentes da rede municipal de ensino de Itaboraí que experienciaram a possibilidade de usar o período extraclasse no desenvolvimento de programas de mestrado acadêmico (ALVARENGA, 2017); e a dissertação intitulada: "A diversidade da escola de tempo integral:

Oficinas inclusivas como estratégia formativa" (ROCHA, 2019), Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão da Universidade Federal Fluminense (UFF). Em ambos os casos, a escrita sobre o *lócus* investigativo partia do interior das unidades de ensino no qual as docentes estavam vinculadas, possibilitando uma compreensão de dentro da formação (NÓVOA, 2014) e no estabelecimento da interlocução entre universidade e escola básica, que foi possibilitado através da interpretação da lei do PSPN por essa prefeitura.

II) Também na mesma dimensão do estudo de experiências que podemos citar, outro movimento similar, foi a pós-graduação, um curso de especialização, em currículo: E. M. Antinéia Silveira Miranda – localizada no caramujo em Niterói – RJ. A experiência em articulação com a Universidade do Estado do Rio de Janeiro, através da iniciativa da docente Dayse Fontenelle[3], estabelece um diálogo entre a comunidade escolar e o programa de pós-graduação em Educação da UERJ/MARACANÃ. É assim que ao longo do período da pandemia de covid-19, com duração de 2020 e 2021, o corpo docente passa a utilizar o período extraclasse, para discutir a construção do currículo escolar.

III) O Centro de Formação Carolina Garcia (CFCG), dentro deste contexto é um espaço único de formação por propor, de forma a complementar o PSPN, a formação continuada de docentes voltadas para a rede de ensino pública, mas englobando, também, profissionais das redes privadas de ensino. O CFCG entra em duas vertentes: a formação continuada com uma equipe que dinamiza vários temas a respeito do cotidiano escolar, bem como como palestras e cursos livres, e um exercício que houve sua primeira edição em 2019, que foi o curso de especialização em Gestão Escolar em parceria com FeMASS, que contou com vários docentes convidados e que utilizava o período extraclasse, dentro da jornada de trabalho mas fora do ambiente escolar, para o estudo e debate acerca da gestão das unidades de ensino públicas de Macaé-RJ.

O CFCG: UM PENSAMENTO DE FORMAÇÃO EXTRACLASSE

O Centro de Formação Carolina Garcia foi criado em 13 de novembro de 2015 e recebeu este nome em homenagem a uma das primeiras professoras da cidade na rede estadual de ensino: Carolina Garcia. Com intuito de aprimorar as práticas pedagógicas e o desenvolvimento das competências, o CFCG desenvolve variadas atividades de formação continuada com os profissionais da educação. Essas atividades que lá acontecem possuem a característica de acontecerem em um curto período de tempo como: minicursos, palestras, pesquisas, divulgação pedagógica e científica, além de documentar a história da educação macaense.

Foi a partir dessa forma diferenciada de compreender o fazer pedagógico que ao longo dos anos o CFCG tornou-se referência não só na cidade de Macaé, como também em toda região norte fluminense. Para compreender como é a dinâmica do centro, foi proposto um questionário semiestruturado com a equipe de profissionais que realizam a gestão do espaço. Nosso intuito foi compreender quais eram as propostas adotadas como diretrizes e como era pensada a formação para os docentes da rede por esse coletivo.

Atualmente, o CFCG se localiza na Cidade Universitária, prédio da antiga FUNEMAC, na Granja dos Cavaleiros em Macaé. A direção da instituição é composta por sete pessoas, os integrantes dessa equipe possuem titulações de doutorado, mestrado e especialização.De acordo com o documento Programa de Formação Continuada dos Profissionais da Rede municipal de ensino de Macaé, o objetivo do CFCG é

> coordenar, gerir e fomentar as atividades de formação continuada dos profissionais da Rede Municipal de Educação de Macaé, possibilitando uma aproximação entre o trabalho educativo na unidade escolar e os conhecimentos nos quais ele se fundamenta. (MACAÉ, s/ p.).

Sua metodologia inclui projetos de cursos de curta e média duração, de eventos científicos e culturais, de comunicação virtual e não virtual, de incentivo financeiro à formação continuada, e de incentivo à participação em eventos culturais e esportivos. Segundo a professora M. I. N[4].

> Paulo Freire nos ensina que a prática pedagógica do professor e da professora quando tomada como objeto de estudo e reflexão pelos próprios sujeitos desta ação educativa é o modo de realização da sua formação continuada a que ele denomina, então, formação permanente. A perspectiva de trazer tal concepção de formação continuada para o universo institucional do sistema de ensino municipal, atualmente, leva-nos ao encaminhamento de ações formativas no CFCG como seminários, rodas de conversa (entre professores universitários e os da rede municipal), cursos de pequena duração propostos por instituições parceiras e por formadores do CFCG, atividades de pesquisa do CFCG nos cursos propostos por nós, simpósio com apresentação de trabalhos desenvolvidos pelos professores da rede municipal ou não, publicação dos trabalhos realizados (2019).

A definição é de contínuo crescimento profissional e a perspectiva é de alcançar a grande parte dos docentes atuantes na rede, para que estejam em formação continuada e contínua, melhorando sua prática pedagógica. O parágrafo 4º, da lei Federal nº 11.738, sancionada no dia 16 de julho de 2008, diz que "na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos." (BRASIL, s/ p.).

O CFCG foi criado em resposta a legislação do Piso Salarial entendo as demandas das leis supracitadas. Segundo a professora C. C. (2019).

> A concepção de formação continuada do CFCG está voltada não apenas para cursos de pequena duração, como visto tradicionalmente, mas também para oferta de momentos mais reflexivos. Rodas de conversa, seminários e outros formatos que possibilitem

> fundamentar as dimensões. Consideramos a experiência dos professores como parte da formação, portanto reservamos espaços para trocas, produções e publicações voltadas para isso.

Não se trata apenas da qualificação do professor, mas de idealizar condições para inseri-los em um ambiente de aprimoramento de sua prática pedagógica, e que essa formação continuada seja convertida numa profissionalização. Até o ano de 2015, a formação continuada estava sob a responsabilidade de um setor da SEMED, atendendo apenas docentes da Rede Municipal e reuniões realizadas pelas próprias coordenações. Em novembro de 2015 foi criado o Centro de Formação Professora Carolina Garcia, com o intuito de ter um espaço físico de melhor qualidade e específico para formação continuada de seus profissionais.

Atualmente, o CFCG atende um público diverso. No entanto, o alvo são os professores e profissionais da educação, também estudantes do ensino normal e discente de graduação, assim como porteiros e auxiliares de ensino com cursos específicos.

A coordenação desta entidade é composta por sete profissionais. No entanto, a entrevista foi realizada com cinco pessoas, quatro docentes e uma com a linha formativa em RH; o foco central deste grupo de pesquisa é o estudo de temáticas que permeiam a formação continuada da docência na educação básica. De acordo com a professora C. C.:

> A formação continuada sempre fez parte de minha trajetória, dada as inquietações que tinha e ainda tenho como professora. Entretanto, um ponto marcante em minha formação sempre foi o desejo de buscar aquilo que considerava relevante e de interesse para minha construção e não o que era imposto pelos órgãos oficiais. Acredito em uma formação que não necessariamente tem relação imediata com a sala de aula, mas que agrega conhecimentos múltiplos que somado constituem *habitus* do que me constitui como professora. (2019).

Os cursos são de curta duração, alguns com uma carga horária mínima total de 20h, podendo ser presenciais ou semipresenciais (com atividades complementares e com metodologia EaD), ou de forma remota, em decorrência da pandemia da covid-19. Os de caráter semipresenciais possuem encontros presenciais semanais, quinzenais ou mensais e são ministrados pela própria equipe de formadores ou por convidados externos quais sejam – parceiros de outros setores da Secretaria Municipal de Educação SEMED, professores de Instituições de Ensino Superior (IES) localizadas no município, tutores de programas do Governo Federal e por ONGs atuantes na cidade. Os cursos oferecem certificados e são entregues ao fim de cada semestre letivo.

Para o desenvolvimento deste programa, o CFCG conta com 10 (dez) parceiros. Dentre eles estão alguns Setores da SEMED, Vigilância Sanitária na Divisão de Educação e Saúde da Secretaria Municipal de Saúde, CEPIR, CEPOD,LAMET/UENF,Fundação Telefônica - Escolas Conectadas, NUPEM/UFRJ, UFRJ/Macaé, UNILIVRE/FUNEMAC, FNDE e, por fim, o MEC. A formação continuada de professores deve ser um processo permanente de aperfeiçoamento e renovação dos saberes necessários à atividade profissional. Visto que a atuação deste profissional exige sua capacitação e preparação, para que seja garantido, assim, o bom desenvolvimento do aluno.

Por consequência e cumprimento da lei, o professor possui em sua carga horária o dia do planejamento individual semanal. Neste dia, o docente escolhe e se inscreve em um curso ofertado no site, tendo 20h de formação continuada presencial por semestre, por exigência da lei. E, como estratégia de incentivo a participação dos professores nesses cursos, são oferecidos desconto de 50% no ingresso para cinema, teatro, shows e eventos esportivos e ocorre a divulgação mensal nas escolas e nos meios de comunicação da agenda de eventos culturais e esportivos que serão realizados no município.

O CFCG introduziu outras atividades de formação continuada, compreendendo a educação como método permanente de saber-fazer. Desde 2017 acontecem Simpósios de Políticas Públicas de Formação da Docência, que discutem questões importantes no processo de ensino-aprendizagem, reunindo educadores e técnicos. Este ano, 2019, acontece o "III Simpósio de Políticas Públicas de Formação da Docência: A pesquisa como um caminho de formação" – cujo objetivo é debater sobre o conhecimento produzido na pesquisa como instrumento para a formulação de políticas públicas.

Sendo assim, o município investe no profissional da educação e na sua valorização, tornando-o um agente educacional que pesquisa. Uma vez que são oferecidos diferentes cursos com temas variados, em um local específico de formação continuada. Objetivando melhora na educação da cidade e dos municípios vizinhos, já que o CFCG é aberto a todo público.

APONTAMENTOS FINAIS

Situado no campo da formação de professores, o trabalho desenvolvido pelo CFCG busca um atravessamento entre as políticas educacionais e a abordagem da formação contínua. Preocupados com a formação no interior da prática docente, como podemos citar o conceito de Dentro (NÓVOA, 2014), compreendemos na prática o desdobramento da PSPN na trajetória de vida e formação dos docentes que atuam nas escolas da referida rede. O exercício do Centro inclui, também, uma reflexão sobre a formação de colegas professores e professoras, das equipes gestoras, atuantes do ensino da cidade. Entendemos que esse cenário propõe um movimento de arquear-se sobre a prática profissional, baseada na metodologia das práticas instituintes (LINHARES, 2007) que fogem à rigidez das formas instituídas, conotando novas construções dos espaços escolares.

O estudo nos apontou, desse modo, que mobilizamos uma reflexão acerca desse período de 1/3 da jornada extraclasse para planejamento, estudo e avaliação, tendo na compreensão da história no cerne da discussão, visibilizando nossos caminhos formativos. Nesse processo de ir e vir da memória, vislumbra como sujeito da experiência, pontuar a ação trans-formadora (PINEAU, 2003) como prática instituinte do fazer docente no cotidiano da escola, passando pelo viés do PSPN.

A discussão do Piso Salarial Profissional Nacional (PSPN) é derivada do compromisso dos textos legais com base na valorização do professor. O pesquisador João Antônio Cabral de Monlevade realiza em 2000 a apresentação da tese Valorização salarial dos professores: o papel do Piso Salarial Profissional Nacional como Instrumento de Valorização dos Professores da Educação Básica Pública, defendida na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), em que apresenta um estudo histórico da construção da lei em âmbito nacional, destacando os marcos legislativos que fundamentaram a Lei do PSPN e a configuração da valorização docente de 1950 a 2000, no fim do século XX, pontuando as variantes que permearam até então na educação pública pela valorização do profissionais.

Por meio de um estudo histórico e cálculos realizados, mediante o acompanhamento do reajuste do salário docente, o autor pôde analisar como é possível implementar o Piso Salarial docente, já que os dados apresentados apontam que os números apresentados não suprem todo o trabalho desenvolvido pelos docentes. Sinaliza, então, possíveis desvios que se projetaram também na lei do PSPN em 2008, mostrando um déficit no reajuste da categorial, em relação ao salário-mínimo.

Considera-se que a Lei 11.738 de 2008 configura um campo de lutas por valorização do magistério, na medida em que seu processo se inicia no século XIX com a formação docente, se efetivan-

do apenas na primeira década do século XXI, sem ainda condições objetivas para a efetivação da lei. (MONLEVADE, 2000) A disputa política deu-se em torno da valorização do magistério indo de encontro às propostas dos governos e dos sindicatos que desejavam garantir a valorização do magistério como um direito fundamental da profissão. Ao financiar a educação pública, a federação criou, em 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), transferindo para os Estados e municípios a implementação das políticas de desenvolvimento escolar. A Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) pressionaram para que fosse aprovada a lei do piso salarial. Esse processo de disputa, em que o FUNDEF não garantia a todos uma isonomia salarial em muitos segmentos, educação infantil e ensino médio, ficaram de fora dos avanços.

Ao longo do tempo e em diálogo como a pesquisa realizada ao longo da dissertação de mestrado com a triangulação com os municípios Niterói, São Gonçalo e Itaboraí de sobre o período extraclasse docente (BRAGANÇA; PEREZ, 2016), foi possível perceber que por mais que a lei do PSPN estipulasse o período de cinco anos para a organização da demanda da carga horária docente a efetivação é realizada de forma pontual pelos diferentes entes federados. No caso do estudo supracitado de 2016, todos as redes reconheciam a importância do processo e incluía em seus planos municipais de educação, entretanto o exercício da ação extraclasse com o direito no tempo do trabalho de avaliar, planejar e estudar, ficava renegado a posicionamentos intimistas e restrito.

Apesar do cenário nacional e a realidade apresentada em outras redes, Macaé seguiu um projeto de valorização que tinha como prerrogativa o fazer docente alicerçado na valorização em respeito às condições e ao tempo de formação. Em acordo com

a lei construiu não só a valorização salarial dos docentes, como também o centro específico de diálogo entre a secretaria de educação e os educadores. Com o movimento pioneiro o CFCG ao longo de seus quase um década de atuação da rede, sempre garantiu à formação e o tempo de reflexão sobre a prática para toda uma geração de docentes de Macaé do seu entorno.

REFERENCIAS

ALVARENGA, Juliana Godói de Miranda Perez. Narrativas-Formadoras na Escola de Tempo Integral de Itaboraí: formação docente no período extraclasse**. Dissertação (Mestrado em Educação)** – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro: São Gonçalo, 2017. 158f.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Moderna, 2006.

BRAGANÇA, Inês Ferreira de Souza; PEREZ, Juliana Godói de Miranda. Formação Continuada em Escolas de Tempo Integral: narrativas de professoras.**Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre. v. 41. n. 4. p. 1161 – 1182. Out./Dez. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1o. de julho de 2015. **Diário oficial**. Brasília, DF, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17719-rescne-cp-002-03072015&Itemid=30192 . Acesso em: 09 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei 11.738 de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea "e" do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional

nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 17 jul. 2008. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm . Acesso em: 07 janeiro de 2022.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9.394/96, de 23 de dezembro. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 23 dez. 1996. P. 27833. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm . Acesso em: 29 janeiro de 2022.

BRASIL. Lei no 10.172, de 9 de jan. de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 10 jan. 2001, P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm . Acesso em: 10 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 5 abr. 2013. P. 1. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12796.htm . Acesso em: 21 de janeiro de 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências, 2014. **Diário Oficial** [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, 26 de jun. 2015. P. 1. Disponível em: http://www.fnde.gov.br/fnde/legislacao/leis/item/5774- lei-n%C2%BA13-005,-de-25-de-junho-de-2014 . Acesso em: 24 de janeiro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica n° 9/ 2009. Estudo sobre a Lei do Piso Salarial. **Diário oficial**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/pceb009_09.pdf. Acesso em: 24 de novembro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica n° 18/ 2012. Reenxame sobre o Estudo da Lei do Piso Salarial. **Diário oficial**. Disponível em:http://portal.mec.gov.br/index.php?option=-com_docman&view=downl oad&alias=11795-pceb018-12&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=3019Acessado em: 24 de novembro de 2021.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e Ensino Presencial e a Distância**. 8a. ed. Campinas: SP, Papirus, 2010.

LINHARES, Célia. Experiências instituintes na Educação pública? Alguns porquês *dessa* busca**. Revista de Educação Pública**, Cuiabá, vol.16, n.31, pp.139-160, maio-ago. 2007.

MONLEVADE, João Antonio Cabral de. Valorização salarial dos professores: o papel do piso Salarial profissional nacional como instrumento de valorização dos professores de Educação Básica Pública. **Tese de Doutorado. UNICAMP** – Campinas, SP : [s.n.], 2000. 317f.

NÓVOA, ANTÓNIO. Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: LESSARD, Claude; TARDIF, Maurice (Orgs.) **O ofício de professor:** história, perspectivas e desafios internacionais. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. pp. 217 – 233.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: TRIOM, 2003.

PINEAU, Gaston. Dialectique de lecture en formation permanente. **Perspectives documentaires en sciences de l'éducation,** n° 15, 1988. pp. 7- 39.

SANTOS, Ana Cecília da Rocha. A diversidade da escola de tempo integral: Oficinas inclusivas como estratégia formativa. **Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão)** – Universidade Federal Fluminense, 2019. Disponível em: https://www.avp.pro.br/pluginfile.php/4396/mod_page/intro/RELAT%C3%93RIO%20-%20OIIIIPe%20UFF%20-%202016-2019.pdf. Acesso em: 22 jan. de 2022.

SAVIANI, Demerval. **Sistema de Educação:** subsídios para a Conferência Nacional de Educação. 2009. Disponível em: < http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/conae_dermevalsaviani.pdf >. Acesso em: 27 jan. 2022.
ZEICHNER, Kenneth M. **A formação reflexiva de professores**: ideias e práticas. Lisboa : Educa, 1993.

NOTA

1 Este cálculo deve ser atualizado segundo a carga horário do concurso sobre o qual o docente é regido.

2 "que nos últimos anos mobilizou o pensamento político-econômico - a aprendizagem ao longo da vida não pode deixar de lidar com a organização dos diferentes tempos e, principalmente, com a criação dos tempos pessoais." (PINEAU, 1988, p. 15) (tradução nossa)

3 A dissertação da professora Dayse Fontenelle apresenta o movimento de uma professora-pesquisadora que pesquisa sobre o seu lócus de trabalho na E. M. Antinéia Silveira Miranda (Niterói-RJ). Já a experiência supracitada sobre o curso de especialização, ganha força no trabalho em andamento de sua tese de doutoramento em educação, ambas as obras realizadas na Faculdade de Formação de Professores da UERJ.

4 Os nomes das docentes foram suprimidos para proteger suas identidades. Elas serão pontuadas apenas com suas iniciais e vamos manter ao final o ano da resposta da docente à investigação.



CAPÍTULO 10

ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS: PROBLEMATIZAÇÃO DE POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA E PROPOSIÇÃO DE POSSIBILIDADES

Cremilda Barreto Couto
Pós-doutora em Educação (UFF/RJ)
E-mail: cremildabcouto@gmail.com

RESUMO

Este artigo parte da compreensão do campo da política pública, considerando-o como espaço de disputas. Ao pensar a formação continuada como uma política pública apresenta-se o Ciclo de Políticas (SECCHI, 2012; 2016), como referencial de análise, para discussão de possibilidades. Utiliza-se como instrumento de pesquisa a observação em quatro escolas públicas, em turmas de quinto anos, no município de Macaé/RJ e aplicação de questionários semiestruturados junto aos professores. A elaboração de uma questão discursiva serviu como objeto de análise para o estudo aqui apresentado. A partir da identificação dos problemas relativos à formação continuada realizou-se reflexão acerca de soluções e alternativas, apresentadas em uma matriz de avaliação. O modelo de formação tido como recomendação de solução ao problema diagnosticado passa por algumas etapas. Acredita-se que a aplicação dessa metodologia de análise pode vir a ser um gerador de política de formação continuada, possibilitando maior interação dos professores em sua formação.
Palavras-chave: Políticas Públicas. Ciclo de Políticas Públicas. Formação Continuada.

ABSTRACT

This article starts from the understanding of the field of public policy, considering it as a space for disputes. When thinking about continuing education as a public policy, the Policy Cycle (SECCHI, 2012; 2016) is presented as a reference for analysis to discuss possibilities. Observation in four public schools, in fifth-year classes, in the city of Macaé/RJ, and application of semi-structured questionnaires with teachers are used as a research instrument. The elaboration of a discursive question served as an object of analysis for the study presented here. From the identification of problems related to continuing education, reflection was carried out on solutions and alternatives, presented in an evaluation matrix. The training model considered as a solution to the diagnosed problem goes through some stages. It is believed that the application of this analysis methodology can become a generator of continuing education policy, enabling greater interaction of teachers in their training.
Keywords: Public Policy Analysis. Cycle of Public Policies. Continuing Education.

INTRODUÇÃO

Neste artigo parte-se de uma primeira inserção ao conceito de "campo" posto por Pierre Bourdieu[1], a fim de criar a base teórica inicial para compreensão do campo da política pública. Consciente de que apesar dos embates, complexidades e disputas inerentes ao campo, às políticas públicas vem se sedimentando, por meio de alicerces teóricos cada vez mais consistentes.

Como um lugar que deve criar condições para debates conceituais coloca-se a universidade com centralidade neste processo, dado o compromisso social, político e histórico que tem com a sociedade. Objetivando criar canais de interlocução entre o conhecimento produzido na academia, os setores que pensam a educação formal e a escola, lugar onde as políticas são vivenciadas, é que se viu na disciplina de Políticas da Gestão e Organização da Educação Nacional, desenvolvida no curso de Matemática em uma faculdade pública de Macaé/RJ, um *lócus* fértil para produzir esse diálogo. As discussões ocorridas em sala de aula e as pesquisas realizadas junto aos alunos têm trazido desdobramentos, gerando

[1] As leituras realizadas na década de 80, a partir do sociólogo francês Pierre Bourdieu, possibilitaram a construção intelectual de boa parte dos pesquisadores na área da educação. Inicialmente reduziu-se sua discussão à ideia de escola reprodutivista para, posteriormente, a partir de um maior aprofundamento perceber suas contribuições para diversas áreas, como a educacional. Conceitos como os de "campo" e "agente" foram estruturados por Pierre Bourdieu e vêm sendo utilizados por estudiosos e pesquisadores de sua obra, que têm auxiliado em um melhor entendimento e aplicação de seus conceitos. Apesar de não tratar diretamente a respeito da educação, a leitura de Bourdieu (1997, 2004, 2011, 2012) contribui com análises da área. A compreensão do "campo" se dá na medida em que os espaços sociais foram adquirindo linguagem própria, especificidades e certa autonomia. Os campos sociais foram se desenhando e conquistando poder de ações individuais e também coletivas. Assim, ao deslocar-se determinada área para melhor compreendê-la, dá-se maior visibilidade às suas complexidades, particularidades, embates, limites e possibilidades. (COUTO, 2014).

ações e que podem futuramente vir a resultar em contribuições para o campo da política pública educacional das redes de ensino.

A partir da disciplina Políticas da Gestão e Organização da Educação Nacional, desenvolveu-se em 2015 o projeto de Extensão Observatório de Políticas Públicas para o desenvolvimento sustentável de Macaé (OPP), que resultou no I Simpósio para discussão da temática. Esse gerou produção acadêmica, que ocupou espaço de publicação na instituição. Na sequência, em 2016, os debates em torno das políticas avaliativas dentro da sala de aula geraram a produção de artigo acadêmico, envolvendo parte dos alunos da disciplina, publicado na "Revista Com a Palavra o Professor"[2] no ano de 2020. Essas duas experiências serviram para apontar para a necessidade de discussões mais permanentes no campo da Política Pública.

Com base nas reflexões iniciadas, realizou-se ao longo do ano de 2017 uma pesquisa amostral em quatro escolas públicas de Macaé/RJ, em turmas de 5º ano, a fim de observar a prática de professores. Estas foram selecionadas pelo bom resultado no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. A opção se deu pela hipótese de que o resultado dos alunos, de certa forma apontaria para a qualidade do ensino e que a formação continuada do professor também contribuiria para os dados obtidos.

Após três meses de observação aplicaram-se questionários semiestruturados junto aos professores, contendo uma questão discursiva sobre formação continuada. Esta objetivou capturar qual a sua abrangência, se atendia às necessidades da sala de aula e como poderia ser pensada para maior participação dos professores. De maneira geral os espaços formativos oferecem cursos de curta e média duração para professores de suas redes de Ensino e em alguns deles são oferecidas vagas para a Rede Estadual, Privada de Ensino e para alunos de graduação, com fins de cumprir também a aspectos legais.

[2] http://revista.geem.mat.br/index.php/CPP

A Lei Federal nº 11.738 de 16 de Julho de 2008 institui o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos, sendo contemplado, em seu Plano de Cargos e Carreira do Magistério – PCCV, 1/3 da jornada do professor para atividades pedagógicas, os municípios têm estruturado espaços oficiais de formação continuada para os profissionais da educação a partir do entendimento deste cumprimento legal.

A ideia de formação continuada entrou em evidência no Brasil, principalmente, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que, na orientação de uma política para o magistério, busca a valorização do profissional da educação escolar (GATTI, 2008). Isto se dá, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96), Título IX, Art. 87, Inciso III, onde aponta-se para o compromisso com a capacitação dos professores. O atual Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024), em sua meta 16, prevê a garantia de que todos os professores e professoras da educação básica tenham acesso a cursos de formação continuada em sua área de atuação.

Ainda, no que tange à formação continuada, a LDB define no inciso III, do art. 63, que as instituições formativas deverão manter "programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis", além de estabelecer no inciso II, art. 67, "que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado para esse fim". A Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação, definiu, no artigo 5º, que os sistemas de ensino "envidarão esforços para implementar programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, incluída a formação em nível superior em instituições credenciadas, bem como, em programas de aperfeiçoamento em serviço". As Resoluções 002/2015 e a 002/2019 trazem também

aspectos legais, ainda que com perspectivas diferentes, para a formação dos professores.

Apesar de identificar-se nos canais oficiais permanentes e até crescente oferta de cursos que venham dar conta do previsto em lei acerca da formação continuada dos professores e também dialogando com o posto por Santos (2011) "ao defender a tese de que a melhoria do ensino pode se dar por meio da qualificação docente contribuindo para que haja um forte incremento nas políticas de formação continuada" [...], defende-se que nem sempre o que é oferecido ao professor por meio de cursos, em formatos tradicionais, é o que ele deseja para sua formação profissional e do que necessita como aporte aos problemas de sua sala de aula. Compreende-se que o cotidiano escolar é cada vez mais complexo e com inúmeras particularidades, o que faz com que haja a necessidade de se atentar para as demandas que realmente são necessárias. No universo aqui exposto, ouvir o que o professor realmente precisa e considerar o contexto social é imprescindível.

A fim de contribuir com a discussão e formação de possíveis políticas de formação continuada utilizou-se, com base no *policy-making process* ou ciclo de políticas públicas (SECCHI, 2012; 2016), um referencial de análise de política pública, para discutir outras possibilidades de formação continuada da docência. A partir da reflexão proposta, pretende-se apresentar possiblidades que venham a contribuir com os tomadores de decisão, no que se refere à formação continuada dos professores.

A partir da identificação dos problemas relativos à formação continuada realizou-se uma análise das soluções e as alternativas são apresentadas em uma matriz de avaliação. Secchi (2012; 2016), trabalha com a compreensão da política a partir de um ciclo conceitual, com fases que podem ser identificadas e analisadas separadamente, mas que se inter-relacionam, apesar de possíveis embates e complexidades existentes. Por entender-se a Política

Pública como um campo teórico, mas também como gerador de dados que promovam ações concretas, pretende-se, neste artigo, apresentar argumentos que iluminem esta construção, de forma que colabore com os que pensam e estruturam a formação continuada dos professores.

As questões iniciais suscitadas nas reflexões e que alimentam a elaboração deste artigo são: Que alternativas podem ser dadas para quem pensa e quem elabora as formações? Como o professor pode participar da elaboração de políticas de formação? Até que ponto o que se oferta nas formações alcança as necessidades dos que estão no cotidiano da escola? Ao responder tais questões acredita-se que o distanciamento entre os que elaboram as políticas e os que a praticam diminuiria, além de dar voz aos professores, muitas vezes silenciados em sua própria formação.

O texto se estrutura da seguinte forma: apresentação de esquema de análise proposto por Leonardo Secchi, em suas etapas constitutivas, por acreditar que o ciclo de políticas pode organizar a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes.

Na sequência discute-se a perspectiva de que a análise de políticas públicas serve para tratar problemas públicos. Tratando o problema, então, a partir de uma metodologia de análise, na tentativa de retirada de determinado aspecto de uma política pública, a fim de desenvolver, de forma particular, uma melhor compreensão do problema identificado.

No tópico "Análise das soluções" considera-se a metodologia de análise apresentada por Secchi (2012; 2016) ao propor duas possibilidades: a abordagem racionalista e a abordagem argumentativa. O texto apresenta as duas ideias para, a partir disso, destacar a que mais se adequa ao problema analisado. Por fim, com base no estudo teórico aponta algumas possíveis construções para a política de formação continuada de professores.

As considerações finais apontam para a ressignificação do papel do professor em sua própria formação e alguns encaminhamentos a partir da aplicação do modelo proposto por Leonardo Secchi.

APRESENTAÇÃO DE ESQUEMA DE ANÁLISE

Leonardo Secchi (2012) compreende que o processo de elaboração de políticas públicas (*policy-makingprocess*) pode ser pensado a partir de um esquema que levaria à sua compreensão desde o processo de elaboração até a sua possível extinção. Para tal, elaborou fases de análise que, apesar de estruturadas, raramente conseguem refletir a realidade como um todo, ou mesmo se dar em sequência e sem conflitos. Porém, acredita-se que o *policy-making process*, possam auxiliar em análises no campo da política pública educacional, neste caso o da formação continuada de professores. Para Secchi (2012) "o ciclo de políticas públicas é um esquema de visualização e interpretação que organiza a vida de uma política pública em fases sequenciais e interdependentes" (p. 33).

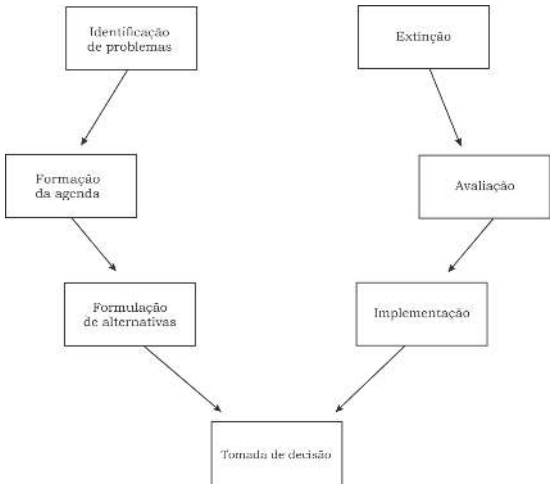


Figura 1: Ciclo de Políticas Públicas
Fonte: Adaptada do autor (SECCHI, 2012, 33)

A forma como são apresentadas as etapas não caracteriza continuidade ou mesmo sequência uniforme das ações. A figura demonstra a abertura do processo, ainda que tenha sido estruturada ciclicamente. No modelo de análise retratado acima, a identificação do problema é considerado um elemento central e diretivo para as demais fases do processo, o autor recomenda que levemos em consideração: 1) diagnóstico do problema; 2) definição do problema; 3) definição do objetivo.

Utiliza-se o ciclo de políticas proposto por Secchi (2012, 2016), tomando principalmente as fases iniciais de identificação do problema, formação da agenda, formulação de alternativas e tomada de decisão para refinar essa reflexão.

ANÁLISE DO PROBLEMA

Com base em Secchi (2016, p. 28), "a análise de políticas públicas serve para tratar problemas públicos". Assim, utiliza-se essa metodologia de análise para promover melhorias contínuas em políticas públicas. Para isso, realiza-se, ciclicamente, a identificação de problemas e busca sistemática por soluções implementáveis, acelerando e norteando o processo evolutivo das políticas. Uma vez que esta se apresenta de forma clara, deve mobilizar pessoas, grupos ou mesmo governantes que se unam para colocação da situação identificada na agenda de governo. Ao utilizar-se desse arcabouço teórico, defende-se a perspectiva de que com essa reflexão possa-se construir indicativos mais consistentes na formulação de políticas públicas uma vez que busca-se inserir no contexto da análise o professor como agente ativo do processo. Para isso, acredita-se ser necessário um trabalho de análise mais aprofundado, de maneira a contribuir com tal construção. Para SECCHI (2016) "A análise serve para aumentar as chances de uma boa formulação, decisão e posterior implementação de um curso

de ação"(p. 1). Ainda afirma, " sem usar métodos analíticos, uma decisão pública é pautada pela repetição, imitação, preconceito ou autointeresse. Ocasionalmente, nossa sociedade e nossos governantes tomam decisões assim." (p. 1).

A política de formação continuada no Brasil é identificada, nas últimas décadas, como uma questão passível de análise, tendo em vista os espaços de formação nas redes municipais e estaduais de ensino. Além dos dados disponíveis em artigos, dissertações e teses defendidas nas últimas décadas. Tais resultados investigativos oferecem subsídios para se desenhar um quadro histórico, político, econômico e social do campo, a fim de se produzir uma proposta que represente a realidade de cada rede de ensino.

Agrega-se à questão a dimensão de que o número de pessoas envolvidas em todo o processo de implementação de uma política é alterado. Pessoas que atuam em instância governamental, na formulação e tomada de decisão, até a comunidade interna e de entorno da escola, estão inseridas no campo educacional. Apesar disso, pais, alunos, professores sentem diretamente o impacto de decisões efetivadas em instâncias governamentais que, por vezes, não os consideram como integrantes do processo quando ações econômicas são tomadas e atingem diretamente o andamento da escola, ou mesmo suas perspectivas de ações futuras. Cada vez mais as atitudes políticas, retratadas em pareceres legais, têm atingido o trabalho do professor e interferido em suas ações em sala de aula.

Apesar de identificar a existência de políticas para a formação continuada, sendo contempladas em várias instâncias, essa proposta volta-se para a elaboração de ações que possibilitem dar voz ao professor acerca de sua própria formação. Com esta análise, objetiva-se oferecer alguns subsídios para construção de políticas de formação docente, de forma que o professor amplie sua participação.

ANÁLISE DAS SOLUÇÕES

Diante da metodologia de análise apresentada, Secchi (2012; 2016) propõe duas possibilidades de análise das soluções: a abordagem racionalista e a abordagem argumentativa. A ideia expressa neste texto é apresentar as duas para, a partir disso, destacar a que mais se ajusta ao problema analisado. Na sequência, propõem-se recomendações para possíveis formulações de política de formação docente, objetivo central deste texto. Para posicionar as possibilidades analíticas, Secchi (2016, p. 28) considera:

1º conclusão do diagnóstico

2º definição do problema (*problem analysis*)

3º alternativas de solução

4º análise a partir da solução encontrada (*solution analysis*).

Após considerar tais questões, propõe-se apresentar resumidamente as duas possibilidades de análise de soluções para depois, após optar por uma delas, aplicar a identificação de alternativas e recomendação de possíveis soluções.

Análise das soluções: a abordagem racionalista

Dada à complexidade que envolve estudar um fenômeno, a abordagem racionalista aponta para a análise de partes, numa sequente inter-relação das partes para auxílio na aproximação de funcionamento do todo. Secchi (2016) orienta que sejam encontradas alternativas criativas e recomenda que sejam estabelecidas pelo menos 4, sendo uma delas o status quo; outra, uma solução óbvia e mais duas alternativas geradas de forma criativa.

Essa base analítica apontada por Secchi (2016) define que uma vez escolhida à abordagem de análise o trabalho seguirá três etapas: gerar alternativas, estabelecer critérios e projetar resultados.

Análise das soluções: a abordagem argumentativa

O autor apresenta a segunda abordagem, partindo também do processo de análise, considerando o diagnóstico e a definição do problema, sucedidos pela análise de soluções, porém pressupõe a participação de mais pessoas para realização do processo. Compreende-se que a análise das soluções ou mesmo a retomada do problema, inicialmente, identificadas serão alvo de discussões e reflexões, que devem contar com a organização de um espaço físico e temporal destinado a elas, com um quantitativo de pessoas, com diversidade, para que as discussões legitimem a atividade. Para isto, algumas ações prévias serão necessárias para efetivação dessa análise como planejamento e organização da participação das pessoas, com a infraestrutura necessária e adequada; elaboração clara dos objetivos que se pretende alcançar; organização das ações, com tempo adequado ao seu desenvolvimento. Toda a organização prévia, tanto durante e após processo, devem ser encaminhadas com segurança e respeitando as etapas, para que os argumentos possam ser mapeados, registrados e apresentados de forma clara e objetiva aos participantes.

Após explanação das duas possibilidades de análise, retoma-se o problema diagnosticado e apresentado como proposta reflexiva na composição deste trabalho para, na sequência, apresentar 4 possíveis alternativas para saná-lo ou minimizá-lo:

1. formação continuada a partir de um plano de trabalho
2. oferta de cursos de curta e média duração
3. ciclo de formação (professor na escola, espaço da micropolítica), como gerador de macropolítica
4. formação continuada - pesquisa/formação/pesquisa

Trabalhando a partir da especificação de cada alternativa, compreende-se que a formulação de um plano de trabalho de formação continuada, pensada pelos técnicos da Secretaria Municipal

de Educação juntamente com os que implementam tal proposta nos espaços de formação, nem sempre contempla os desejos e necessidades dos professores, pois desconhecem, muitas vezes, os problemas da escola e acabam oferecendo cursos que não favorecem ao público.

A segunda alternativa se soma a primeira e dá possibilidade de cumprimento legal em torno das exigências postas em documentos oficiais como o Plano Nacional de Educação, os Planos Municipais de Educação e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Outra possibilidade é a elaboração de uma metodologia, junto ao professor, que irá diagnosticar o problema e definir junto ao professor o que precisam e desejam estudar, trabalhando assim as etapas de diagnóstico e formação da agenda. Neste formato, o professor aponta quais são suas necessidades. Estas podem se dar através de ouvidoria, fichas avaliativas de cursos anteriores, por exemplo, e uma vez chegando nas mãos da equipe, esta articula-se para ofertar formação aos professores.

A quarta alternativa dar-se-ia a partir da apresentação de temáticas cotidianas ou não, levantadas e problematizadas pelo professor, junto aos pesquisadores ao professor mediador dos espaços de diálogo, criados a partir do interesse apresentado. Esses, em conjunto, buscariam teóricos e/ou pesquisas que auxiliassem as discussões das temáticas levantadas. O objetivo deste modelo proposto é a ampliação de discussões iniciadas pelos professores, agregando sempre um tom de cientificidade. As reflexões seriam elementos catalisadores para a formação dos professores e também dos pesquisadores, retroalimentando o processo de pesquisa. Nesta alternativa elementos da micro e macro política também aparecem, porém sem hierarquização.

As alternativas apresentadas podem compor uma matriz de avaliação, a fim de verificar qual seria mais adequada para resolução do problema apresentado.

Critério	Indicador	*Status quo*	Formação Continuada- Plano de Trabalho	cursos de curta e média duração	Ciclo de Formação	Formação Continuada - pesquisa/ formação/ pesquisa
Simplicidade	1. Ações avaliativas no final de cada etapa de formação num *lócus* que já existe.	Não existe processo avaliativo	Continua não existindo processo avaliativo	Continua não existindo processo avaliativo	Criação de processo avaliativo ao término do processo	Existência de avaliação contínua
	2.Evolução nas inscrições em formações	Evoluindo em função da obrigatoriedade legal	Crescem as inscrições sem preocupação com a qualidade da formação	Crescem as inscrições sem preocupação com a qualidade da formação	Mantêm-se as inscrições, com maior participação dos professores	Mantêm-se as inscrições, com participação do professor e ampliação da formação
Viabilidade política	1.Nível de participação do professor na agenda do Centro de Formação Continuada – CFCG/SEMED	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Passa a existir	Passa a existir
	2.Engajamento de lideranças políticas	Mediano	Mediano	Mediano	Mais engajada	Mais engajada
	3.A forma de cumprimento do aparato legal	Por obrigatoriedade	Por obrigatoriedade	Por obrigatoriedade	Por opção	Por opção
Eficácia	Participação dos professores.	Inexistente	Inexistente	Inexistente	Bom	Muito Bom

Fonte: Secchi (2016, p. 126)

Uma vez identificado o problema, analisadas e elencadas alternativas, reforça-se o sentido da discussão utilizada por Secchi (2016), apoiado em Bardach (2009), pois

> Os critérios e indicadores são elementos sobre os quais os potenciais resultados das alternativas de políticas públicas serão avaliados e ranqueados. Nesse sentido, critérios e indicadores não avaliam as alternativas em si, mas, sim, os futuros cenários que são derivados da aplicação da alternativa (p. 86).

CONTRIBUIÇÕES

Uma vez considerado o diagnóstico relativo ao formato em que a formação continuada tem-se dado no Brasil e consequentemente nos municípios, formalizado por meio de reformas e dos encaminhamentos legais, que regem a política educacional e, consequentemente, a política de formação docente, considerou-se como problema para esta análise a forma como as políticas de formação docente vêm sendo pensadas e implementadas, desconsiderando a real necessidade da sala de aula a partir do olhar do professor.

Após descrição da metodologia de Análise de Políticas Públicas proposta por Secchi (2012, 2016), considera-se a abordagem racionalista como a mais adequada para a análise do problema diagnosticado, pois vê-se nela a possibilidade de elaboração de metas e ações para ouvir os professores, tendo em vista que quanto mais consistentes forem os dados capturados junto aos agentes envolvidos no processo e quanto mais estreito for o diálogo junto a eles, mais elementos argumentativos serão fornecidos aos que detém o processo decisório, tornando-os mais engajados.

Com essa formulação, acredita-se também favorecer o rompimento com a forma como as políticas de formação docente vêm sendo elaboradas, por meio de cópias de modelos que nada têm a ver com a realidade envolvida e em total desconsideração com as necessidades dos agentes que constituem o contexto da formação continuada. Por isso, após elaboração da matriz avaliativa, percebeu-se que a Alternativa mais adequada para a resolução do problema apresentado é a "formação Continuada - pesquisa/formação/pesquisa", pois é a partir dela que serão estabelecidos instrumentos de ouvidoria e participação dos professores em sua própria formação.

A ideia é a partir das experiências já existentes em espaços de formação e na sequência levantarem alguns temas de discus-

são junto aos professores inscritos nos cursos. A ideia é que haja um professor mediador em cada curso organizando o grupo de professores em pequenos agrupamentos, de acordo com os temas de interesse. Em cada grupo de professores o tema será debatido, construído, desconstruído, ampliado, sendo utilizadas, nesses debates, pesquisas anteriores, documentos, produção da própria sala de aula do professor, troca de experiência, etc., e essas seriam estruturadas e partilhadas entre os pares.

Acredita-se que, dessa forma, uma média de 05 a 06 temas de interesses, apontados pelos professores, seriam pesquisados, lidos, discutidos e trazidos para debate nos grupos maiores. O professor mediador tem, como função, auxiliar na ampliação de fontes sobre os temas apresentados. A discussão que se mostrar mais provocativa e de interesse de ampliação poderia vir a gerar outras reflexões em etapas continuadas de formação. Tudo isso, levando em consideração a relevância do tema para a contribuição da própria formação dos professores e das questões que permeiam a sua sala de aula.

No decorrer da aplicação da alternativa, o processo deve ser avaliado pelo grupo, reconduzido e ajustado dentro do necessário, para que essa indicativa de política de formação docente vá assumindo clareza em suas regras, objetivos, dimensões e aceitação, vislumbrando uma futura minimização do problema inicialmente diagnosticado.

A vantagem que identificamos na alternativa apresentada é a possibilidade de construção de um espaço de discussão onde os interlocutores seriam os próprios professores, participando de todas as etapas de formação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do ciclo de políticas proposto por Secchi (2012, 2016), uma vez compreendido pelo município a necessidade da formação continuada passar a ocupar lugar na agenda governamental. Com este modelo, também estaria sendo estimulada a produção investigativa por parte dos professores envolvidos na formação.

Com esta proposta passar-se-ia a ter nos professores os geradores das temáticas que envolvem à sua própria formação e que alimentariam as tomadas de decisão e implementações futuras. Tendo em vista que [...] "a análise de políticas públicas visa melhorar o processo decisório público com o uso de métodos e técnicas de análise de problemas (*problemanalysis)* e análises de soluções (*solutionanalysis)* para auxiliar nas decisões e na estruturação de políticas" [...]. (SECCHI, 2016, P. 1), acredita-se que estariam sendo implementadas outras possibilidades de formação e certamente, mais participativas.

O modelo de formação resultado das análises aqui feitas e apresentado como recomendação de solução ao problema passaria por 7 etapas sequenciais:

1)divulgação do espaço de diálogo;

2) livre escolha em participar da formação;

3) elaboração de temas relevantes para a formação e o cotidiano da escola;

4) organização de grupos de interesse;

5) troca entre os pares;

6) geração de possíveis novos espaços de reflexões continuadas;

7) avaliação contínua do processo e da metodologia utilizada.

Acredita-se que a aplicação dessa metodologia de análise pode vir a ser um gerador de política pública de formação conti-

nuada, que possibilite a construção de outro formato de formação, com espaços mais participativos e construções mais sólidas, por parte dos professores.

Por compreender-se que tal proposta diminuiria o distanciamento entre quem pensa e quem implementa as políticas de formação docente, é que se aposta em um plano de trabalho que caminhe nesta direção.

Este artigo serve como espaço de discussão da proposta e vislumbra possíveis alternativas de formação, sem com isto, estabelecer um modelo tecnicista de formação continuada de professores. Ao contrário, propor a criação de possibilidades mais próximas da realidade, liberdade e autonomia de cada rede de ensino.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL, *Lei Federal nº 11.738 de 16 de Julho de 2008*. Institui o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos

BRASIL, Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Lei 13.005 de 2014. Determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução* CNE/CP nº 2, de 1º de julho de *2015*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução* CNE/CP Nº *2*, de 20 de dezembro de *2019*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)

BRASIL, Ministério da Educação. *Resolução* CNE/CEB nº 3, de 8 de outubro de 1997**.** Fixa as Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e de Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios

BOURDIEU, P. (2004). *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense

BOURDIEU, P. (2011). *A economia das trocas simbólicas*. Introdução, organização e seleção de Sérgio Miceli. São Paulo: Perspectiva

BOURDIEU, P. (1997). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.

BOURDIEU, P. (2012).*O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil

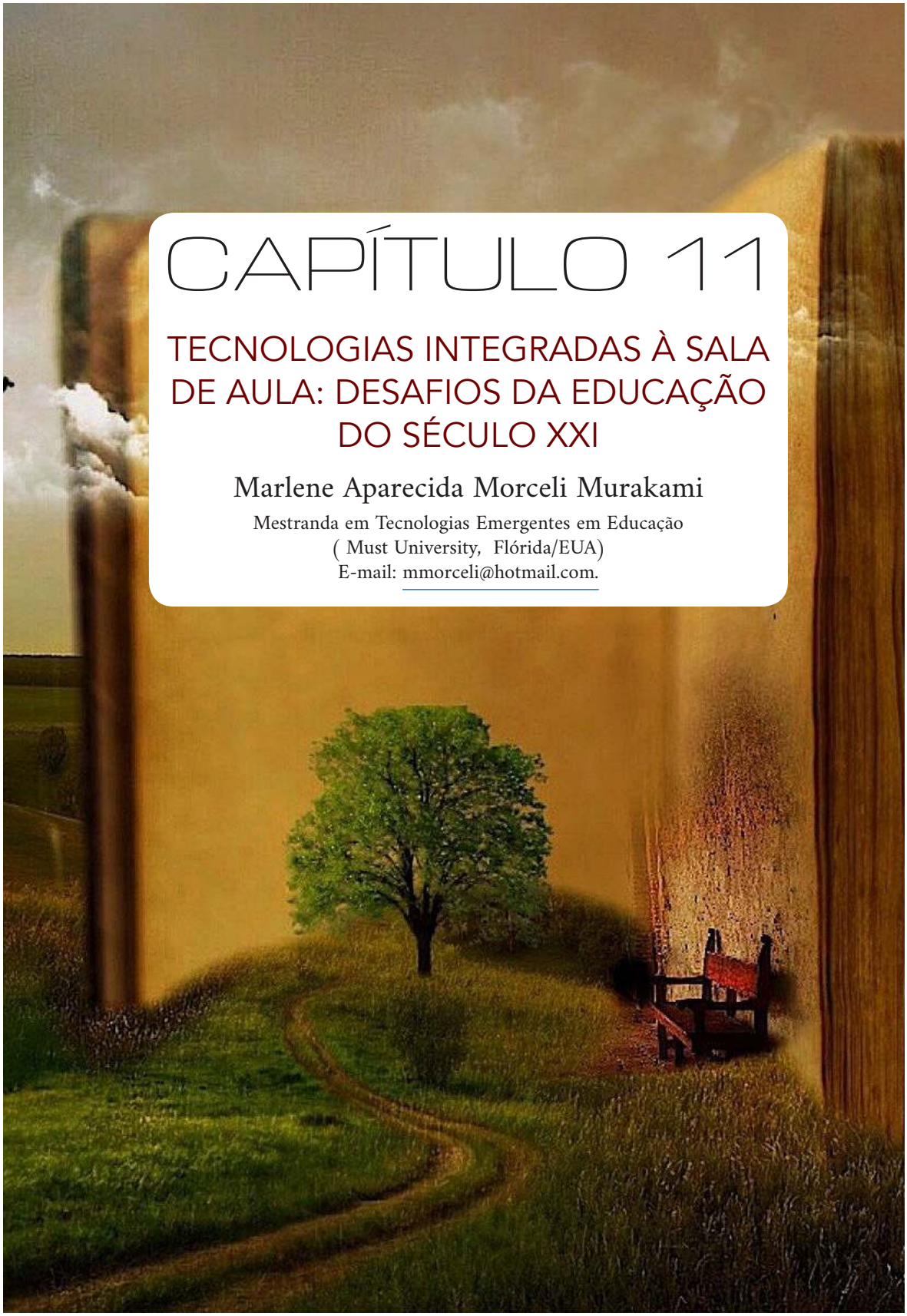
COUTO, C. B. (2014). *Habitus professoral em face da implantação dos ciclos de aprendizagem no município de Casimiro de Abreu/RJ*. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói

GATTI, B.(2008). "Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil, na última década". *Revista Brasileira de Educação*, n. 37, pp. 57-70

SANTOS, E. O. dos. (2011). "Políticas de Formação Continuada para os professores da Educação Básica"**.** 2011. Disponível em www.anpae.org.br/simposio

SECCHI, L. (2012). *Políticas públicas:* conceitos, Esquemas de Análise, Casos Práticos. São Paulo: Cengape *Learning*

SECCHI, L. (2016). *Análise de políticas públicas:* diagnóstico de problemas, recomendação de soluções. São Paulo: Cengape *Learning*.



CAPÍTULO 11

TECNOLOGIAS INTEGRADAS À SALA DE AULA: DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO SÉCULO XXI

Marlene Aparecida Morceli Murakami

Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação
(Must University, Flórida/EUA)
E-mail: mmorceli@hotmail.com.

Resumo:
Este artigo, realizado por meio de estudo bibliográfico, pretende abordar a respeito dos desafios do uso de tecnologias na sala de aula para a educação no século XXI. A cultura analógica na escola com práticas tradicionais seculares é conflitante com a cultura digital provocando dissonâncias entre o mundo dos estudantes e o mundo da escola. A pandemia provocou catalisação no uso das tecnologias devido ao ensino remoto. Os avanços e a propagação do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação na educação têm ampliado as possibilidades de melhorar a aprendizagem de forma atraente, significativa e personalizada. A escola tem a responsabilidade de formar cidadãos críticos e criativos para solucionar os problemas antigos e novos da sociedade. Porém, os desafios são grandes e provocados por desigualdades de acesso e pela necessidade de revisão na formação inicial e continuada de educadores.
Palavras-chave: Tecnologias na sala de aula. Educação. Desafios.

Abstract:
This article, carried out through a bibliographic study, intends to address the challenges of using technologies in the classroom for education in the 21st century. The analogue culture at school with traditional secular practices conflicts with the digital culture causing dissonances between the world of students and the world of school. The pandemic has catalyzed the use of technologies due to remote teaching. Advances and the spread of the use of digital information and communication technologies in education have expanded the possibilities of improving learning in an attractive, meaningful, and personalized way. The school has the responsibility to form critical and creative citizens to solve the old and new problems of society. However, the challenges are great and caused by inequalities of access and the need to review the initial and continuing education of educators.
Keywords: Technologies in the classroom. Education. Challenges

INTRODUÇÃO

Este artigo visa apresentar algumas reflexões a respeito do uso das tecnologias na sala de aula. Para tanto, foi realizada a revisão de literatura sobre o tema para alicerçar as ideias aqui apresentadas. O trabalho está estruturado em três capítulos sendo o primeiro destinado a situar a respeito da sociedade da informação e do conhecimento. Já o segundo capítulo apresenta abordagem sobre a educação no século XXI e o terceiro capítulo destaca o uso das tecnologias na sala de aula.

São grandes os desafios para a escola na atualidade, pois a maioria dos educadores que atuam nas escolas ainda foram formados em modo analógico e precisam realizar o trabalho pedagógico com metodologias ativas para os estudantes que vivem e pensam em cultura digital. Deste modo, muitas vezes ocorrem conflitos entre estas culturas, pois o mundo digital exige que as pessoas sejam flexíveis para as constantes mudanças e criativas a ponto de encontrarem soluções para problemas atuais e antigos da sociedade.

Entretanto, quando a escola ainda mantém seu modelo de ensino onde os professores ensinam e os estudantes assimilam e repetem o que os professores escolhem como conteúdos informacionais, não é possível construir um novo modo de pensar. Neste cenário educacional tornou-se necessário que as práticas pedagógicas acompanhem o contexto da evolução tecnológica tendo novas atitudes e novas competências a serem desenvolvidas. É preciso gerar significado ao que está sendo ensinado para esta nova geração que está nos bancos escolares. Deste modo, pretende-se aqui evidenciar que as tecnologias associadas às práticas de sala de aula podem contribuir para a melhor aprendizagem se realizadas de forma reflexiva e com intencionalidade pedagógica.

Cultura Digital na Sociedade da Informação e Conhecimento

O mundo contemporâneo encontra-se alicerçado no uso da *internet* e com isso a velocidade de informações tornou-se muito grande. Desta forma, alguns autores definem esse período com algumas nomenclaturas, conforme aponta Coutinho e Lisbôa (2011, p.5) Sociedade da Informação (CASTELL, 2003), Sociedade do Conhecimento (HARGREAVES, 2003) ou Sociedade da Aprendizagem (POZO, 2004).

Todos os setores da sociedade passaram por muitas mudanças ao longo do tempo. Para este novo mundo digital as informações e mudanças acontecem de maneira veloz de forma que o conhecimento se torna também flexível e em constante construção. A escola deixou de ser o único espaço de aprender e de preparação profissional, pois a possibilidade de acesso às informações através da *internet* expandiu as possibilidades. Porém, nem sempre a informação se constitui em construção de conhecimento.

Segundo Coutinho e Lisbôa (2011, p.5), o termo Sociedade da Informação foi utilizado por Castells, onde a tecnologia é indispensável para os meios de comunicação, produção e educação. Segundo o autor, as tecnologias permitem que o homem atue sobre as informações; todas as atividades humanas tendem a ser afetadas por seu uso; e permite flexibilidade nos processos e ação em redes interligando categorias de conhecimento. Através das tecnologias houve a democratização do acesso ao conhecimento e as redes sociais possibilitam a fluidez das informações de maneira muito rápida.

Werthein (2000, p.72) afirma que a sociedade informacional é caracterizada pela expansão e reestruturação do capitalismo desde a década de 80. O sociólogo Manuel Castells afirmou em

entrevista à revista Fronteiras do Pensamento Santos (2017, n/p), que em nosso país, o problema não se restringe a questão de acesso à *internet* e sim ao uso das informações se não tiver educação, pois o uso da *internet* pode ser feito com "estupidez". O autor do livro *A Era da Informação* afirma que as escolas estão funcionando ainda como nas escolas da Idade Média, com o professor explicando e o aluno ouvindo. Isso pode gerar abandono escolar provocado por uma série de fatores, entre eles o desinteresse. Este fato pode estar ligado, inclusive, porque os estudantes se encontram na cultura digital e os professores ainda aplicam as aulas em cultura analógica, sem personalização e dinamismo. Estes dois universos diferentes suscitam uma dissonância cognitiva. É uma diferença na mentalidade que provoca conflito, pois os professores ainda pensam que os estudantes precisam memorizar informações transmitidas e o que a sociedade requisita hoje é mais criatividade com novos modos de pensar.

Educação no Século XXI

Em tempos passados, a escola era fonte de informação e conhecimentos de modo que os professores eram detentores do saber e as informações estavam dispostas em recursos mais escassos. Entretanto, na sociedade contemporânea com o uso amplo da *internet*, foi popularizada a informação e o professor precisou se adequar a este novo modo de construção do conhecimento. Trata-se de um grande desafio este ajuste no modo de atuação na sala de aula. É necessária a análise dos conteúdos baseada nos objetivos a serem alcançados; saber buscar informações nos mais diversos recursos, incluindo as TDICs; permitir a participação ativa dos estudantes no processo colocando-se como ser aprendente; e saber compartilhar e incentivar que os estudantes também compartilhem seus conhecimentos com os demais.

É importante que as pessoas usem bem as informações recebidas, ou seja, que recebam os dados compartilhados nos mais diversos veículos de informação e saibam processá-las e utilizá-las de forma adequada. O mercado de trabalho sinaliza a demanda de profissionais criativos e que busquem soluções para novos problemas e não mais meros executores de tarefas programadas como em tempos anteriores, como sinalizado por Hargreaves (2004, p. 34), "Uma economia do conhecimento não funciona a partir da força das máquinas, mas a partir da força de cérebro, do poder de pensar, aprender e inovar."

A educação não pode ser memorização de conteúdo, pois há possibilidades de armazenagem e acesso a dados em diversos modos. A escola precisa estimular que os estudantes aprendam a mobilizar e desenvolver suas habilidades para desenvolverem pensamento crítico e criatividade diante da enormidade de acesso às informações. "A questão hoje é menos possuir a informação do que saber encontrá-la, selecioná-la, utilizá-la de forma apropriada, saber sua veracidade, sua credibilidade, a que interesses está servindo." (LIBÂNEO, 2004, p. 47).

O professor, mais do que nunca, precisa assumir o papel de mediador no processo de aprendizagem. Para a educação atual não cabe mais a educação bancária, definida por Freire (1996, p.57) "Na visão 'bancária' da educação, o 'saber' é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber." É necessário que o estudante seja participativo do processo de construção de sua aprendizagem para que desenvolva sua autonomia e criticidade. As informações disponíveis são muitas e é necessário saber escolher com cuidado as fontes confiáveis e os direitos e deveres de uso da *internet*. Não adianta apenas implementar novas tecnologias na sala de aula e não proporcionar o cuidado com o seu uso, portanto, o trabalho de cidadania digital é relevante.

Para a educação no Século XXI as aulas precisam estimular os estudantes a fazerem questionamentos sobre o que estão apren-

dendo. Se a aula for apenas reprodutora de conteúdo ou instrucionista, não motivará o saber pensar, a autonomia e a emancipação dos alunos impedindo que se pesquise e elabore para uma aprendizagem mais profunda. (DEMO, 2004, p. 7).

Para o novo mundo a escola precisa rever suas metodologias que, muitas vezes, implicam em mudanças estruturais e não somente o uso das tecnologias. Muitas escolas ainda mantém a estrutura de cadeiras enfileiradas e ensino padronizado exigindo dos estudantes respostas memorizadas. O papel do professor no século XXI deve ser o de "facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem." (MASSETO, 2010, p.144)

O mundo atual é classificado com o acrônico BANI, sigla em inglês que pode ser traduzida nos adjetivos: frágil, ansioso, não linear e incompreensível. Este é um conceito criado em 2018 pelo futurista estadunidense Jamais Cascio (IEEP, n/p). Ter ciência deste conceito nos permite visualizar melhor a realidade e nos preparar para um futuro não somente incerto, mas incompreensível aos nossos olhos atuais. Por conseguinte, sequer é possível imaginar as possíveis profissões que as crianças que estão nos bancos escolares atualmente irão exercer no futuro. Deste modo, os educadores precisam lidar com a resiliência, trabalho em equipe, desenvolver a autoestima, a escuta ativa, o trabalho flexível, mas com ética. Todas estas habilidades estão elencadas nas dez competências da BNCC (Base Nacional Comum Curricular). O período pandêmico exigiu de todas as pessoas o desenvolvimento destas características em um curto prazo de tempo, inclusive dos educadores. As demandas não cessaram, pois está sendo necessária a reinvenção constante para que o trabalho educacional continue acontecendo. A superação dos desafios tem sido exigida e as novas metodologias com a inclusão de tecnologias na sala de aula vieram como solução agregadora

para este momento, se bem empregadas às práticas de ensino e de aprendizagem, pois

> em um mundo em constante transformação, com o conhecimento se ampliando, comunidades se transformando e políticas voláteis e oscilantes na educação, os professores da sociedade do conhecimento devem desenvolver e ser ajudados a desenvolver as capacidades de correr riscos, lidar com a mudança e desenvolver investigações quando novas demandas e problemas diferentes os confrontarem repetidamente. (HARGREAVES, 2004, p. 44).

Para a educação do século XXI encontramos o entrave na formação inicial dos professores que, ainda está muito focada em ensino padronizado. Não existe mais como pensar que o profissional está formado ao concluir um curso de graduação, pois é necessário estar em constante formação. As escolas necessitam realizar formação continuada para que, de fato, o ensino esteja em sintonia com as novas demandas. Não se trata apenas da formação técnica para o uso das ferramentas digitais, é necessário realizar o planejamento acadêmico utilizando tecnologia com intencionalidade pedagógica. Deste modo, como apresenta Hargreaves (2004, p. 410), "Os professores de hoje, portanto, precisam estar comprometidos e permanentemente engajados na busca, no aprimoramento, no auto-acompanhamento e na análise de sua aprendizagem profissional."

No contexto da sociedade contemporânea é de extrema importância que a educação esteja em sintonia com a sociedade em termos de tecnologia. Entretanto, não pode perder o foco de construção de conhecimento para uma sociedade mais justa e com mais equidade. Alarcão (2001, p. 26) afirma que a escola reflexiva dos tempos atuais "É uma escola que se assume como instituição educativa que sabe o que quer e para onde vai. Na observação cuidadosa da realidade social, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade."

Tecnologias Integradas à Sala de aula

As grandes transformações que a sociedade tem passado nestes últimos anos demandaram que a escola também acompanhasse as mudanças com novas práticas de sala de aula e novas perspectivas de aprendizagem para o desenvolvimento de novas competências nos estudantes. Entretanto, o uso das TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) na sala de aula não pode ser assumido como um modismo ou apenas um diferencial na escola, como afirma Netto (2018, n/p). A *internet* rompeu uma série de paradigmas na educação, entre eles a questão do professor se considerar o detentor do saber para transmitir para seus alunos. O professor deve trabalhar mais com problematizações, não dar conteúdos e respostas prontas e incentivar a pesquisa.

> [..] a incorporação das TIC na educação não transforma nem melhora automaticamente os processos educacionais, mas, em compensação, realmente modifica substancialmente o contexto no qual estes processos ocorrem e as relações entre seus atores e as tarefas e conteúdos de aprendizagem, abrindo, assim, o caminho para uma eventual transformação profunda desses processos, que ocorrerá, ou não, e que representará, ou não, uma melhora efetiva, sempre em função dos usos concretos que se dê à tecnologia. (COLL; MONEREO, 2010, p. 11).

Conforme aponta Werthein (2000, p. 74), "A emergência da tecnologia da realidade virtual (RV), na década de 90, levou a previsões quase ficcionais da revolução no processo de educação." É possível visitar museus, estar no topo do Monte Everest ou no meio do Cerrado brasileiro graças ao uso dos recursos tecnológicos. Houve a expansão das possibilidades do modo de aprender fugindo dos modelos de sala de aula convencionais com saberes formatados apenas pela leitura dos livros didáticos.

Em tempos pandêmicos, como o vivenciado desde o ano passado, a tecnologia foi primordial para a entrega do serviço

educacional com a utilização de videoconferências para as aulas síncronas e várias plataformas para organização de materiais didáticos e realização de atividades assíncronas.

Para este novo tempo não basta o professor ter competências técnicas de utilização das tecnologias, seja no manuseio da *internet* ou dos *softwares*, mas também competência pedagógica para fazer uso de leitura crítica. O papel do docente é importantíssimo no sentido de ser um orientador de estudos e mediador no processo de aprendizagem. O estudante tem as informações disponíveis nos dispositivos, mas precisa ser orientado como realizar as buscas seguras e confiáveis, elaborar a sua construção dentro de uma problemática que será mediada pelo professor. A questão é fazer o bom uso do recurso tecnológico na sala de aula para a intencionalidade pedagógica. Portanto, o planejamento e a curadoria dos materiais têm que ser cuidadosos.

A escola que se propõe à utilização de novas tecnologias na sala de aula, além de propiciar a compra dos recursos tecnológicos, ambientação de estrutura física adequada, necessita realizar processo de formação continuada para os docentes e desenvolver a cultura digital em toda a comunidade escolar para que o projeto pedagógico caminhe em sintonia. Na atualidade ainda é possível encontrar professores resistentes ao uso da tecnologia, porém há muitos que estão abertos ao novo, mas encontram dificuldades por terem que lidar com as demandas por conta própria, como aconteceu no momento de pandemia através do ensino remoto. Coube a muitos docentes buscarem recursos próprios para adquirir equipamentos, acesso à *internet* em seus domicílios e aprender o uso dos recursos e aplicativos necessários para continuar exercendo a profissão docente no período.

Há uma variedade muito grande de recursos tecnológicos para ser aplicado na sala de aula atualmente. Ao longo dos anos buscou-se maneiras de ilustrar as aulas além dos livros didáticos

e da lousa. O uso de materiais ilustrativos possibilita a aprendizagem visual mais aprimorada. Alguns componentes curriculares como Geografia, por exemplo, na década de 60 a 80 necessitava de uso de cópias mimeografadas para colorir. Já na década de 90 surgiram alguns recursos de projeções de imagens e vídeos. Atualmente temos a lousa interativa que permite exibir imagens, músicas e vídeos; uso de recursos da plataforma *Google* como o *Google Earth* e o *YouTube* permitem que as ilustrações aconteçam até em tempo real. Na pandemia o uso do *Google Classroom* e do *Google meet* possibilitaram as aulas assíncronas e síncronas, respectivamente. Através do *Google Classroom* foi possível realizar postagem e receber conteúdo e o *Google meet* permitiu a interação em tempo real. Os recursos como o *Google slides* permitem a construção de materiais para a apresentação nas aulas; o *Google docs,* a construção de materiais colaborativos entre os alunos e professores; o *Google forms* permite as aplicações de exercícios e avaliações assim como pesquisas nas aulas. O *Jambord* e *keep* têm sido muito utilizados nas aulas para interação síncrona. Os professores aprenderam e utilizaram *blogs, e- books* e *sites* para compartilharem as produções com as famílias das crianças durante a pandemia e, deste modo, conseguiram continuar estimulando a aprendizagem das crianças durante o ensino remoto. O uso de bibliotecas virtuais, como por exemplo a Árvore de Livros também tem otimizado o processo de leitura dos estudantes. A pandemia veio contribuir para catalisar as transformações na escola e firmar a ideia que se pode aprender além do espaço da sala de aula.

A sala de aula do século XXI precisa ser espaço de aprendizagem significativa. Os educadores com o perfil de pesquisador e orientador que estimule perguntas e a busca de respostas. É importante ter dinamismo para envolver todos os espaços da escola e o que está sendo trabalhado ter significado na vida dos estudantes para que promova avanços. Os aplicativos permitem novas es-

tratégias pedagógicas que permitem tornar a aula mais atraente e próxima à linguagem dos alunos. O uso do ensino híbrido permite dinamismo na medida o estudante pode realizar atividades fora da escola usando as plataformas e o professor pode acompanhar e orientar seu aprendizado, tendo em vista que:

> Se a escola e a universidade ainda não exploram devidamente a internet na formação das novas gerações, estão na contramão da história, alheias ao espírito do tempo e, criminosamente, produzindo exclusão social e exclusão cibercultural. Quando o professor convida o aprendiz a um *site,* ele não apenas lança mão da nova mídia para potencializar a aprendizagem de um conteúdo curricular, mas contribui pedagogicamente para a inclusão desse aprendiz no espírito do nosso tempo sociotécnico. (SILVA, 2010, p.38).

Nesta seara, o ensino através de plataformas personalizadas permite aula mais dinâmica e potencializa a aprendizagem através dos dados que permitem ao professor, ao gestor pedagógico e mesmo o próprio estudante e suas famílias, observarem quais são seus pontos de atenção e com que recurso podem aprender melhor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

São grandes os desafios na atualidade diante das profundas e rápidas mudanças que a sociedade contemporânea enfrenta cotidianamente. A grande finalidade da escola neste contexto é garantir a primazia da construção do conhecimento onde os estudantes têm papel ativo no processo e o professor é mediador. Neste sentido, as tecnologias utilizadas na sala de aula contribuem significativamente para que as estratégias pedagógicas sejam inovadoras e realmente estimuladoras da construção da aprendizagem significativa para um sujeito em constante construção.

A formação continuada do profissional docente é primordial para que seja possível a educação de qualidade e em sintonia com a sociedade do século XXI que apresenta complexidade maior com tantas incertezas e mudanças constantes. Tornou-se primordial que

na escola se desenvolva a cultura de ser eterno aprendente tanto professor quando estudante. Não se trata de munir professores e estudantes de *tablets* ou *chrome books* e sim uma mudança de postura para que a tecnologia venha auxiliar para que educadores e estudantes trabalhem colaborativamente e em desenvolvimentos de competências necessárias para o século XXI. Este novo século exige novas habilidades especialmente na construção de autoria e espírito crítico. Cabe à escola auxiliar os estudantes para que a int*ernet* seja utilizada para formar e informar sempre com o olhar questionador nos campos cognitivo, social, emocional e ético.

Ainda vivemos a desigualdade de acesso ao saber e a *internet* veio trazer a possibilidade de compartilhamento de conteúdo**, e**ducação mais inclusiva e democratização do saber. O grande desafio para estudos futuros é acompanhar se a educação tecnológica contribuirá para a superação das desigualdades nas sociedades de informação ao usar eficazmente os recursos tecnológicos na sala de aula para a aprendizagem de qualidade e que seja garantida a diversidade e a construção de uma sociedade mais solidária e mais justa.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO. I (Org,). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso: 24 out. 2021.

COLL, C.; MONEREO, C. **Educação e Aprendizagem no século XXI, Novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades**. In: COLL, C.; MONEREO, C. Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

COUTINHO, C. e LISBÔA, E. **Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: Desafios para a Educação do Século XXI**. Revista da Educação. Universidade do Minho Portugal, 2011. Disponível em: http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/14854/1/Revista_Educa%c3%a7%c3%a3o%2c-VolXVIII%2cn%c2%ba1_5-22.pdf . Acessado em 23/10/2021.

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

HARGREAVES, A. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: educação na era da insegurança**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

IEEP. **O Mundo BANI: O que é e como pode impactar sua rotina**. IEEP, 2021. https://www.ieepeducacao.com.br/mundo-bani/ acesso em 17/10/2021.

MASSETO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. In: MORAN, J. M.; MASSETO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2010.

NETTO, C. M. **Novos Papeis para os Atores do Cenário Educacional**. [e-book] Flórida: Must University, 2018.

SILVA, M. **Educar na cibercultura: desafios à formação de professores para docência em cursos *online***. Revista Digital de Tecnologias Cognitivas, Publicado em 2010. Disponível em: https://www4.pucsp.br/pos/tidd/teccogs/artigos/2010/edicao_3/3-educar_na_cibercultura-desafios_formacao_de_professores_para_docencia_em_cursos_online-marco_silva.pdf. Acessado em 24/10/2021.

SANTOS, I. **Manuel Castells: "um país educado com internet progride; um país sem educação usa a internet para fazer 'estupidez'**. Publicado em 2017. Disponível em https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-um-pais-educado-com-internet-progride. Acessado em 22/10/2021.

WERTHEIN, J. **Asociedade da Informação e seus desafios**. Publicado em 2000. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ci/a/rmmLFLLbYsjPrkNrbkrK7VF/?format=pdf&lang=pt. Acessado em 17/10/2021.



CAPÍTULO 12

A EDUCAÇÃO PÚBLICA NO BRASIL: TEXTO E CONTEXTO À LUZ DO PENSAMENTO TEÓRICO DE DERMEVAL SAVIANI

Mônica Alves Sally

Doutoranda em Educação
Universidade Federal Fluminense)

RESUMO:

Com base no referencial teórico do professor Dermeval Saviani, o presente artigo revisitou suas contribuições teóricas sobre a política educacional brasileira. Através de revisão de literatura, foi realizada uma sucinta contextualização dos anos iniciais da formação familiar e acadêmica do autor, bem com a constituição do grupo de pesquisa, referências fundamentais à consolidação de conceitos e ideários que se tornaram basilares às análises da trajetória das ações políticas dirigidas a educação nacional, percorrendo desde o Brasil Colônia à atualidade, com a homologação da Lei 9394/96. Percurso histórico que possibilitou ao autor destacar quatro características recorrentes nas ações da gestão educacional: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Mesmo com as constatações, Saviani conclama à luta pela construção de uma educação pública responsável e comprometida com os valores à uma sociedade mais justa e igualitária.
Palavras-chave: Educação pública. Brasil. Dermeval Saviani

ABSTRACT:

This article revisited the theoretical framework of Professor Dermeval Saviani focusing on his contributions on Brazilian educational policy. Through a literature review, a brief contextualization of the author's early years of family and academic training was carried out, as well as the constitution of the research group, fundamental references to the consolidation of concepts and ideas that became fundamental to the analysis of the trajectory of political actions aimed at national education, covering from colonization to now, with the approval of Law 9394/96. A historical path that allowed the author to highlight four recurring characteristics in educational management actions: philanthropy, procrastination, fragmentation and improvisation. Even with the findings, Saviani calls for the struggle to build a responsible public education committed to the values of a more just and egalitarian society.
Keywords: Public education. Brazil. Dermeval Saviani

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo fazer uma reflexão de como o intelectual Dermeval Saviani interpreta a educação pública no Brasil. Como está estabelecida a trajetória, limites e perspectivas da educação brasileira a partir do referencial teórico de Dermeval Saviani? Sem a premissa de esgotar uma obra tão importante para o campo educacional, pretende-se trazer contribuições iniciais deste renomado autor, a fim de que outras questões sejam suscitadas. Seus escritos são de extrema relevância para leitores e pesquisadores da educação, sejam os que encontram-se em formação e/ou os que já atuam na escola.

A metodologia utilizada foi à revisão de literatura, contando com análise dos seguintes textos como "A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária" e as obras clássicas do autor "Escola e Democracia" e "A nova Lei da Educação: trajetórias, limites e perspectivas".

SOBRE O AUTOR E SUA OBRA

De acordo com informações coletadas do currículo lattes, com atualização em 03/03/2020[1], o professor Dermeval Saviani, atualmente é professor emérito da Universidade de Campinas (Unicamp) e coordenador geral do Grupo Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - HISTEDBR, autor de vasta bibliografia cuja temática aborda temas sobre: educação brasileira, legislação do ensino e política educacional, história da educação, história da educação brasileira, historiografia e educação, história da escola pública, pedagogia e teorias da educação.

[1] https://www.escavador.com/sobre/7116274/dermeval-saviani

Nascido em 25 de dezembro de 1943, em uma fazenda em Santo Antônio da Posse, interior de São Paulo, Saviani constituiu a trajetória de escolarização na capital paulista, para onde seus pais mudaram, em busca de trabalho, em 1948. Com onze anos, afasta-se da família e passa a residir em Cuiabá, onde cursa o ginásio no Seminário Nossa Senhora da Conceição. Inicia os estudos Filosóficos, ao ingressar em 1962 no seminário Maior, em Aparecida do Norte, mas, após refletir sobre se seria este o caminho a trilhar, em 1964, transfere-se para PUC/SP, e dá continuidade aos estudos de Filosofia. A partir de então, Marsiglia e Cury, (2017) destacam que Saviani, inicia sua participação na militância e estudantil e posteriormente, segue nas lutas em defesa da educação pública brasileira, iniciada em 1967, ao assumir "oficialmente a função de docente na PUC/SE, na cadeira de Fundamentos Filosóficos da Educação". (2017, p. 499).

Sobre esse período, Marsiglia e Cury (2017) trazem à tona a memória de Saviani, ao resgatar o período da década de 60, do século XX, quando então: "vivia num bairro periférico de São Paulo. [...], enquanto meu pai e meus irmãos participavam das greves nas fábricas e nas ruas, eu participava das assembleias e passeatas estudantis" (p.499). As memórias retratam os conturbados anos vividos, e com eles ficaram as marcas das lutas que influenciaram, e continuam a influenciar a trajetória das pesquisas estudos relacionados à área da educação.

Destacar o contexto de sua origem, familiar e acadêmica, auxilia definir a natureza de seus escritos, pois assim como afirmado por Marsiglia e Cury (2017, p. 501), considero ser "inegável a importância de tais estudos e investigações que esse protagonismo propiciou para a compreensão da história da educação [...]. As lutas e resistências identificadas no acervo bibliográfico, marcado pelos esclarecimentos históricos, teóricos e políticos, representam a consciência de educador atento a necessidade de

tornar acessível à academia, pesquisas relacionadas ao percurso histórico-político da educação brasileira e suas interfaces com as influências internacionais.

Como exemplo de vasta contribuição, cito as obras: "Escola e Democracia", com 1ª edição em 1983; e, um ano após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/06, publica a obra "A nova lei da educação: LDB trajetória, limites e perspectivas", lançadas no ano de 1997, onde descreve minuciosamente o percurso de implantação do dispositivo que passou a referenciar os rumos na educação nacional. Esta última, resgata a história do período jesuítico e nos traz à luz, de maneira detalhada como a educação pública foi construída, e por vezes desconstruída no Brasil.

TEXTO E CONTEXTO DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO BRASIL

- Brasil Colônia

Sem rodeios, o autor vai direto a síntese de uma trajetória permeada de dificuldades e lutas de interesses, que por vezes inviabilizaram a execução da melhoria da educação de forma igualitária e com qualidade, deste modo, Saviani inicia o artigo, com um título sugestivo, que sintetiza o percurso do pesquisado da história política da educação, intitulado 'A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária'. Eis o entendimento: iniciamos o caminho institucional da educação no enfrentamento de dificuldades desde os primórdios, pois, conforme expressa Saviani, "escola pública no Brasil vive de fato momentos difíceis. No entanto, todos os momentos da educação no Brasil, desde a chegada dos jesuítas em 1549, têm sido bem difíceis" (2018, p.23). Chefiados pelo Padre Manuel da Nóbrega, com a missão de cumprir o de-

signado pelo Rei de Portugal, D. João III, implementam o modelo de educação, que poderia ser compreendido como referência da primeira estruturação de política educacional.

Após três anos do início da missão, em carta de agosto de 1552, o Padre Manuel da Nóbrega, dirigente do grupo dos religiosos, como enfatizou, Saviani (2018, p.23), ao expressar: "dizia que os oficiais do reino mandavam dinheiro para a manutenção dos padres, ou seja, para alimentação e vestimentas, mas não para a construção e a manutenção dos colégios. Depoimento que conduz ao entendimento das vicissitudes enfrentadas, desde os primórdios, da manutenção dos colégios. Mesmo assim, os jesuítas permaneceram responsáveis por ofertarem educação em nosso território, até serem expulsos e substituídos, em 1759, pelo marquês de Pombal.

A partir de então, foi introduzido na colônia portuguesa, um novo padrão didático, com a implantação do modelo de aulas régias. Saviani, descreve que as reformas trazidas pelo marquês de Pombal, denominada de reforma pombalinas, "se inserem no quadro das reformas modernizadoras levadas a efeito por Pombal visando colocar Portugal 'à altura do século', isto é, o século XVIII, caracterizado pelo Iluminismo". (2004, p.04). O aspecto que chama atenção no cenário apresentado, é a educação ser tratada como modernizante, capaz de alavancar e promover destaque social.

Isto porque, ao se contraporem ao modelo dos ideais religiosos, até então dominantes pela intervenção dos jesuítas, o modelo educacional passava a ter o referencial do período iluminista, baseados na lógica e a razão, e com concepções laica, que ganham méritos ante as outras formas de compreender a realidade, e afasta-se do predomínio religioso. No entanto Saviani (2004) assevera que, se o discurso foi de exaltação pelo novo modelo de educação que passaria referenciar as aulas no Brasil-colônia, por outro, autor destaque que também faltaram recursos à implementação de algumas ações que faziam parte do conjunto da implementação das reformas pombalinas, ao expor:

> [...] essa iniciativa não passou de um esboço que não chegou propriamente a se efetivar, por diversas razões, entre as quais podemos mencionar: a escassez de mestres em condições de imprimir a nova orientação às aulas régias, uma vez que sua formação estava marcada pela ação pedagógica dos próprios jesuítas; a insuficiência de recursos dado que a Colônia não contava com uma estrutura arrecadadora capaz de garantir a obtenção do 'subsídio literário' para financiar as "aulas régias"; [...] e, principalmente, o isolamento cultural da Colônia motivado pelo temor de que, através do ensino, se difundissem na Colônia ideias emancipacionistas. (2004, p. 04-05)

Os elementos que impactaram na efetiva consolidação das reformas pombalinas, estavam em síntese articulados em três vertentes, como: formação docente, recursos financeiros e seletividade na educação. Haverá nessa síntese dos conceitos exposto, alguma semelhança com os dias atuais? O que há de nexo entre o período jesuítico e pombalino com o entendimento de educação pública compreendido a partir da teoria de Dermeval Saviani?

Certamente, considerei relevante realizar a anamnese dos constitutivos que marcaram as primeiras expressões de política pública em educação no Brasil, e com elas e, a partir delas, desenvolver o contexto pós-República. Isto porque, a trajetória de constituição de um povo é essencial ao entendimento do porquê somos como somos.

- A República foi proclamada: viva a República!

Com a proclamação da República, em 1889, vislumbrava-se a possibilidade de passarmos a ter, além da autonomia política e administrativa, condições de gerenciar os recursos financeiros, e destiná-los devidamente à educação. No entanto, tal fato não ocorreu, e ainda levaríamos algumas décadas para a Educação, enquanto parte de uma estruturação sistêmica de órgão público, passasse a compor o quadro gestor. (SAVIANI, 2004)

Entramos no século XX, e somente em 1930, que a Educação passa a ser parte da estrutura de governo, quando enfim, foi incorporada a um Ministério, assim mesmo, compartilhada com

a Saúde, era o Ministério da Educação e Saúde. Essa conquista deve-se: as discussões travadas ao longo da década anterior, sobre a qualidade da educação; e a Revolução de 1930, impondo uma reorganização da estrutura política-administrativa nacional. Foi quando então, "começamos a enfrentar os problemas próprios de uma sociedade burguesa moderna, entre eles, a instrução pública popular" (2004, p.06). A partir de então começam a ser estabelecidas as devidas legitimidades, com a constituição de leis, decretos, e outros instrumentos reguladores, à oferta da educação nacional. Enfim, passamos definitivamente a fazer parte da estrutura de governo, em busca de uma consolidação de oferta da educação pública com qualidade. (SAVIANI, 2004)

Neste cenário, a defesa por uma escola pública, com característica de laicidade, gratuita e obrigatória, passou a ganhar ainda mais visibilidade. A defesa desses princípios, passam a ser instituídos com a divulgação, por um grupo de intelectuais, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Grandes educadores e colaboradores fizeram parte da estruturação do documento, suas propostas, ainda representam nossos anseios a serem alcançadas, tamanha a concepção visionária à educação. (SAVIANI, 2004, 2014).

Sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, Saviani, fez questão de registrar no prefácio da 34ª edição da obra intitulada "Escola e Democracia" o seguinte depoimento:

> [...] considero que o Manifesto de 1932, mais do que um documento em defesa da Escola Nova, configura-se como um programa de política educacional cujo vetor é a instituição de um sistema completo de educação pública destinado a abarcar todas as crianças e jovens integrantes da população brasileira. Foi, pois, antes de tudo, um manifesto em defesa da escola pública, diferentemente da maioria das experiências de Escola Nova que, no contexto europeu, traziam a marca da iniciativa privada (SAVIANI, 2006, s. p.).

Os ideais da década de 30, não foram em vão. O ideário exposto no documento do 'Manifesto', influenciou na Constituição

Federal – CF de 1946, que propôs estabelecer a formulação de uma Lei específica para educação, bem como, um Plano Nacional de Educação, onde contemplassem o preceito da educação como direito de todos e o ensino primário, como etapa de escolarização obrigatória. Mesmo que a história nos mostre como se deram esses percursos, o importante e constatarmos a relevância do movimento produzido pelos intelectuais da educação nova. Seus ideais ecoam até os dias atuais e ainda representam anseios a serem alcançados. (SAVIANI, 2004).

Nesta trajetória, a luta por uma educação obrigatória, laica e gratuita, enfrentou muitas resistências. As rivalidades, nem sempre pelo bem da educação, foram travadas ao longo dos anos de tramitação da lei de ensino, que teve seu percurso, minunciosamente, teorizado por Saviani, ao detalhar o passo a passo de sua aprovação.

Assim, a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024 foi aprovada em dezembro de 1961, após treze anos de tramitação, e mesmo assim, de acordo com Saviani (2004, p.06) "não correspondeu àquela expectativa". O documento continha orientações que ao invés de democratizar, impunham dificuldades restritivas ao acesso de matrícula, a tal ponto que, "em depoimento concedido ao *Diário de Pernambuco*, Anísio Teixeira, defensor incansável da escola pública, afirmou: "Meia vitória, mas vitória". (p. 20). Isto porque muitos foram os embates, e a Lei era a expressão do consenso que conseguiram obter.

A segunda LDB – 9394/1996, também homologada em dezembro, também tramitou sobre um processe de morosidade. Os parlamentares concluíram os trabalhos após nove anos, e ainda recebeu críticas de minimalista. Mas o processo de disputas no campo da política pública em educação, e sintetizado com primazia por Saviani (2004, p. 229) "à visa da trajetória percorrida, estamos prestes a transpor o limiar do século XXI sem termos conseguido realizar aquilo que a sociedade moderna se pôs

como tarefa dos séculos XIX e XX: a educação pública nacional e democrática". Assim, quase no apagar das luzes do século, a nova Lei de ensino foi aprovada, com necessidade de regulamentações e normatizações que viriam com a implementação do Plano Nacional de Educação, que embora tivesse que ser instituído no ano seguinte a homologação da Lei, ou seja, em 2017, somente foi concluído em 2001.

Chego ao ponto da argumentação textual em que demonstrarei como Saviani, analisa a educação púbica no Brasil nas últimas décadas. O autor, tece em suas abordagens a partir de um recorte temporal da nova República, ou seja, a partir da década de 80, isto porque é quando, findado o período de regime militar, passamos a ter condições de (re)estruturarmos a educação, mas será também, a partir desse período, que passamos a ter maior influência das políticas neoliberais e a abertura do mercado aos organismos internacionais[2].

Saíamos de um período de regime militar, iniciado em 1964 e chegávamos às urnas a partir dos anos de 1980, para enfim definirmos os rumos políticos do país nas escolhas dos nossos governantes do legislativo e executivo. Estávamos diante de um novo tempo, e havia um otimismo no ar. A expectativa é que o ensino fosse universalizado e de qualidade à toda população. (SAVIANI, 2006).

No entanto, a redemocratização representava abertura política interna, mas também, externa. O mundo globalizado precisava de mercado, e as portas foram abertas. As influências internacionais começaram a ganhar cada vez mais vez e voz em nossas políticas. Sobre este período, Saviani expressa no prefácio da 30ª edição do livro "Escola e Democracia", que o processo de transi-

[2] No entanto, cabe destacar, que já havia influência internacional durante o período do regime militar, os acordos MEC-USAID, é o exemplo das articulações políticas que influenciavam os procedimentos na área da educação. (SAVIANI, 2004) .

ção democrática, acabou por ser dominado pela "conciliação das elites[3]". E continua em suas argumentações ao destacar que a:

> década de 1990 surge, assim, marcada por um clima de perplexidade e descrença. A orientação dita neoliberal assumida por Fernando Collor e agora pelo governo Fernando Henrique Cardoso[4] vem se caracterizando por políticas educacionais claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância da educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea "boa vontade pública (SAVIANI, 2006).

Deste então, caminhamos com passos largos à descentralização, de modo a termos cada vez mais implementado a concepção de Estado mínimo, a partir das influências internacionais nas políticas públicas, pelos organismos como UNESCO, Banco Mundial, que passaram a intervir nos rumos da educação[5]. Quanto mais o discurso crescia em torno dos pilares da educação, como aprender a ser, conviver, aprender a aprender e fazer, na mesma medida, ampliavam as influências de grupos privados na busca por espaço na rede pública de ensino. *Slogans* como educação ao longo de toda vida, ecoavam como mantras nas escolas[6].

Assim, ao analisar o período Saviani (2018, p.25), afirma estarmos diante de uma "perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira desde o final da ditatura [...] até os dias de hoje: Filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no país". Em uma re-

---

3 Grifos do autor.

4 A 30ª edição do livro Escola e Democracia, data de 19 de março de 1996, período referente ao primeiro mandato na presidência da República de Fernando Henrique Cardoso (1995-1998).

5 A crise econômica mundial no fim do século XX levou alguns países a buscarem um novo entendimento sobre a gestão pública. Cresceu e ganhou cada vez mais capilaridade o movimento impulsionado pela vaga neoliberal, inspirados no modelo inglês da primeira ministra britânica Margareth Thatcher. Saber mais sobre o assunto, ler Anderson (1995).

6 Sobre o assunto, ler o Relatório de Jacques Delors, organizado para a UNESCO sobre a educação do século XXI.

lação cumulativa, as expressões significam o resumo de uma história, onde a educação pública no Brasil demonstra desperdiçar a cada momento a oportunidade de pavimentar um caminho que privilegie as aspirações da população brasileira.

Vejamos a seguir as justificativas apresentadas pelo autor ao emitir cada um dos conceitos, que na sua interpretação caracterizam a educação no Brasil.

Filantropia - "o Estado se mantém como regulador, como aquele que controla, pela avaliação, a educação, mas transfere para a "sociedade" as responsabilidades pela sua manutenção e pela garantia de sua qualidade" (p. 24). Para exemplificar tal entendimento o autor expõe o movimento de "Todos pela Educação", como claro representante de como o Estado se coloca na situação de mínimo, ou seja, diminui sua intervenção e concede a sociedade civil o cuidar e agir na educação, com a inversão de critérios de responsabilidade, conforme preconiza a política neoliberal.

Protelação – adiar as ações e desse modo prorrogar os benefícios e conquistas à escolarização. Alguns exemplos podem ser citados, como: quando atingiremos a totalidade dos Estados e Municípios com os planos de carreiras dos profissionais da educação? Como atingiremos as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação – PNE, se em muitos casos o prazo expirou, como exemplo da Meta 1 – que trata da oferta da educação infantil[7]? Quanto tempo ainda levaremos para universalizar com qualidade o Ensino Fundamental? Todos são exemplos reais de como as situações são adiadas, em constantes reprogramações de prazos, como bem ilustrada a citação a seguir, onde o autor ao tomar um exemplo, especifica como adiamos a resolução de um propósito, e expõe:

[7] Meta nº 1 do PNE: Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE".

> Tomemos o exemplo dos dois pontos fixados pelo Ar. 60 das Disposições Transitórias da Constituição: eliminação do analfabetismo e universalização do ensino fundamental. A constituição fixou o prazo de 10 anos para o cumprimento dessa meta: 1998. O Plano Decenal "Educação para Todos", de 1993, também 10 anos: 2003. O Fundef, de 1996, igualmente 10 anos: 2006. O Fundeb de 2017, 14 anos: 2021. O PDE, de 2007, 15 anos: 2022. E o PNE, 10 anos, 2024. E assim, de adiamento em adiamento, nós corremos o risco de chegar ao final do século XXI sem conseguir universalizar o ensino fundamental completo e eliminar o analfabetismo, problemas que os principais países resolveram na passagem do século XIX para o século XX. (SAVIANI, 2018, p. 24)[8]

E assim seguimos com passos lentos, sem pressa de cumprir o estabelecido pela Constituição Federal, em 1988. Além do mais, se faz importante ressaltar, que este é apenas um dos muitos exemplos, que poderiam fazer a diferença e beneficiar a oferta da educação pública.

Fragmentação – neste caso uma boa ilustração e ainda não termos Sistema Nacional de Educação, onde possibilitaria a integração, conexão e interdependência dos planos e projetos educacionais. Um outro aspecto que conduz a ideia da fragmentação, é a não continuidade das políticas públicas. É recorrente a crítica de que precisamos de política de Estado e não, tão somente, políticas de Governo, isto porque, os Governos e seus governantes passam, e o Estado e o povo, ficam. Leva-se tempo para a retomada de uma produtividade institucional, ainda não quando ainda se luta por recursos que possam dar o devido supor a implementação de políticas que propiciem a qualidade na oferta de ensino.

Embora o Plano Nacional de Educação – PNE, estabeleçam projeções ao alcance das metas estabelecidas, muitas já perderam o prazo e, embora o plano ainda esteja em vigor, pois sua eficácia irá até 2024, algumas metas expiraram o prazo, sem obter êxito dos seus propósitos, como mencionado anteriormente, ao utilizar

[8] FUNDEF e FUNDEB, significam respectivamente, Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização dos Profissionais da Educação e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.

como exemplificação a Meta 1. O prazo estreito de apenas dois anos ao cumprimento do estabelecido, levou ao não realização. Quem fica no prejuízo?

Improvisação – na necessidade de solucionar uma questão, gestores e parlamentares, apresentam soluções que nem sempre são legítimas, e acabam por provocar choques com outras regulamentações ou dispositivos em vigor. O exemplo trazido por Saviani (2018), ilustra o conflito vivido pelo repasse de verbas aos níveis de ensino correspondente à educação infantil e o ensino fundamental, ocasionando um choque de procedimentos, como dissertado a seguir:

> Na verdade, a antecipação do início do ensino fundamental para os 6 anos de idade era uma reivindicação dos prefeitos, o que se devia ao Fundef, que absorvia 60% dos recursos educacionais de estados e municípios concentrados no atendimento exclusivamente ao ensino fundamental. Com isso, os municípios ficavam com apenas 40% para atender à educação infantil, incluindo as creches e as pré-escolas. Daí a reivindicação dos prefeitos, de modo a possibilitar que o então último ano da educação infantil pudesse ser coberto com recursos do Fundef. Atendendo a essa reivindicação, foi sancionada, em 6 de fevereiro de 2006, a Lei nº 11.274, estendendo a duração do ensino fundamental para nove anos. Criou-se, assim, uma ambiguidade que gerou certa confusão nas cabeças principalmente dos pais, pois o ensino fundamental passou a ter nove anos e oito séries. Ou seja, a primeira série ficou correspondendo ao segundo ano. No entanto, em dezembro de 2006, venceu o prazo do Fundef, e em seu lugar foi criado o Fundeb, que passou a abranger toda a educação básica. Portanto, toda a educação infantil passou a ser coberta com os recursos do Fundo. Revelou-se, portanto, totalmente desnecessária a confusão criada com a lei dos nove anos. Não bastasse isso, em 11 de novembro de 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, que tornou obrigatória a educação dos 4 aos 17 anos, abrangendo, portanto, toda a segunda etapa da educação infantil correspondente à fase pré-escolar (SAVIANI, 2018, p. 24-25).

Até hoje o entendimento sobre anos e série é confuso para os responsáveis e estudantes, afirmação constatada no cotidiano da escola por àqueles que fazem a educação acontecer, e ficam à mercê das disputas políticas e por recursos financeiros. O resultado desta equação é o desequilíbrio no sistema de ensino. A "precarização", repercute nas condições de trabalho do profissional da educação e de toda a equipe que dá o suporte necessá-

rio ao fazer pedagógico, promove o caos institucional, impacta na implementação do currículo e aprendizagem, gera o desconforto da inconstância na educação, pois onde se pressupõe que deveria ter organização sistémica e procedimentos límpidos de onde e como alcançar os objetivos, o que se vê ao longo dos anos são as disputas por quem controlará os recursos, e assim caminha a educação no Brasil.

CONSIDERAÇÕES REFLEXIVAS

No íntimo, interpreto o conjunto de suas obras o desejo ardente que façamos a reflexão sobre o ensinamento socrático de, "conheça-te a ti mesmo", ou seja, conheça a trajetória de lutas e diversidades da história político educacional do Brasil, e quem sabe, ao conhecer, possamos interpretar e mudar a realidade, e contribuir com a estrutura do sistema educacional às gerações futuras.

Os escritos de Saviani propiciaram uma viagem no tempo, seja pelas lutas políticas, seja pelas legitimidades dos percursos trilhados ao alcance da formalização de uma educação integrada ao sistema de governo, onde pudesse usufruir dos recurso e estrutura de funcionamento. Os dilemas enfrentados, quase sempre, estavam atrelados as disputas dos recursos. Na verdade, em todas as fases, desde a chegada dos jesuítas, em 1549, até os dias atuais, a educação enfrenta o desafio de defender os recursos financeiros necessários à sua manutenção e que a possibilite uma oferta digna com qualidade. Este momento ainda não chegou.

Um outro aspecto que chamou atenção, foi de como a Coroa não tinha interesse em investir nas "aulas Régias". Ora, basicamente por temer um povo escolarizado, e como reação gerar uma "revolta" de tomada do governo. Já não estamos mais no Império, mas os princípios de preocupação de ter um povo esclareci-

do, parecem ser os mesmos. Os governantes deveriam preconizar a educação como via de crescimento socio-cultural-econômico, mas ainda temem a tomada de poder, e acabam por cercear os direitos de um povo em ter acesso à educação, em detrimento dos interesses próprios.

E o que dizer das tramitações das Leis de Diretrizes e Bases, seja a de 1961 ou de 1996, em ambos os casos o que prevaleceu foram as disputas por predomínio ideológico e de financiamento. Lutas de grupos pela hegemonia da educação, eram evidentes e levaram ao atraso e atravancavam o processo legal. As tramitações mais pareciam leilões, onde quem dava mais, levava. E ainda hoje, é assim.

Eis que chegamos a definição trazida por Saviani, onde expressa sua insatisfação ao definir em quatro significados o sentido da educação no Brasil, contidas nas expressões: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação. Mesmo com exemplos riquíssimos trazidos pelo autor e registrado anteriormente no texto, ouso a incluir um paralelo recente de mais uma dessas ações, que atravessam a luta da escola pública.

Deste modo, tornou-se de grande relevância revisitar os estudos de Dermeval Saviani, que como professor de Filosofia, deixa transparecer em seus escritos a lição de superarmos o Mito da Caverna de Platão, e possamos à luz. Saímos da escuridão. Saímos dos jargões, das palavras que são reproduzidas sem reflexão, seguimos com passos firmes e consciência, rumo a superação do temor de lutarmos pela educação pública, laica e de qualidade. Pois embora façam parte de lemas que remontam a década de 30 do século XX, ainda estamos a caminho, com passos curtos e morosos, rumo ao seu alcance, mas como brasileiro que somos, o importante é não desanimarmos e insistirmos numa luta constante pela defesa de termos uma educação universalizada, democrática, laica e com a devida qualidade, tanto para os profissionais da educação, como para os alunos. Todos somos dignos de desenvol-

vermos com dignidade a missão de transmitir as futuras gerações conhecimentos que possam possibilitar alavancar suas vidas.

Que venham as conquistas!

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. https://www.camara.leg.br/noticias/558784-projeto-autoriza-criacao-de-auxilio-creche-para-familias-de-baixa-renda/ acesso em: 28 de fevereiro de 2020.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9 – 23.

BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. Brasília: Câmara dos Deputados. Disponível em https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2198845. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinópse Estatística Educação Básica 2019. Brasília: Inep 2020. Disponível em http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatíaticas-da-educação-básica. Acesso em 28 de fevereiro de 2020.

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão e CURY, Carlos Roberto Jamil. Dermeval Saviani: uma trajetória cinquentenária. **Interface - comunicação, saúde, educação.** Botucatu, SP: UNESP, 2017; 21(62) 2017; 21(62) 497-507.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da Educação:** trajetória, limites e perspectivas. 9. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

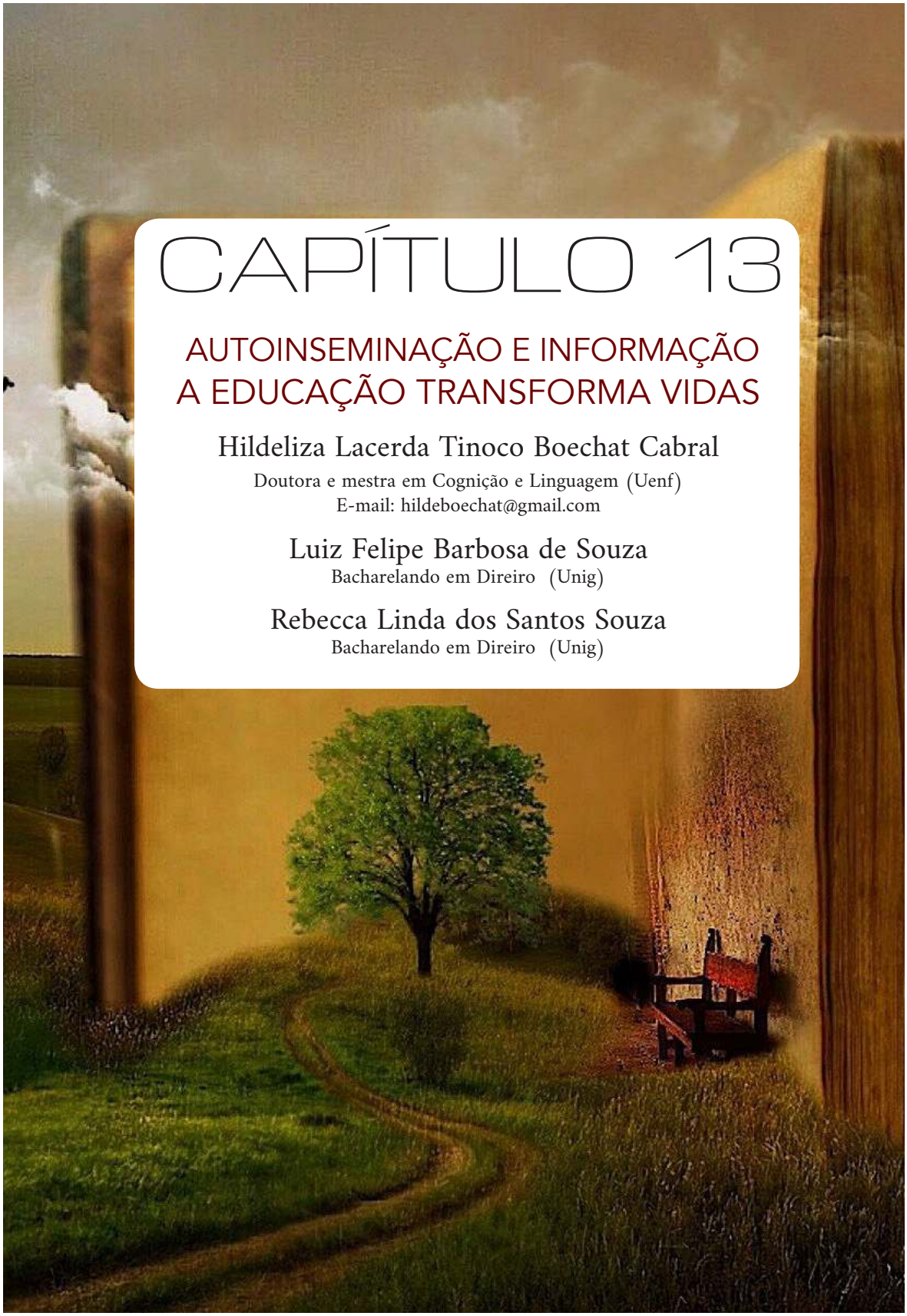
SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Ed. 38ª. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, Dermeval. O Manifesto dos pioneiros da educação nova de 1932 e a questão do Sistema Nacional de Educação. In: CUNHA, Célio da et al. (Orgs). **O Sistema Nacional de Educação:** diversos olhares 80 anos após o Manifesto. Brasília: Ministério da Educação/

Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014.

SAVIANI, Dermeval. A crise estrutural do capitalismo e seus impactos na educação pública brasileira. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). Crise Capitalista e educação brasileira. Uberlândia, MG: **Navegando**, 2017. Disponível e-book https://www.editoranavegando.com/livro-unicamp.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora. (Org.). Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: **Navegando**, 2018. Disponível e-book https://www.editoranavegando.com/livro-unicamp.



CAPÍTULO 13

AUTOINSEMINAÇÃO E INFORMAÇÃO A EDUCAÇÃO TRANSFORMA VIDAS

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem (Uenf)
E-mail: hildeboechat@gmail.com

Luiz Felipe Barbosa de Souza
Bacharelando em Direiro (Unig)

Rebecca Linda dos Santos Souza
Bacharelando em Direiro (Unig)

RESUMO:

Neste capítulo demonstra-se a importância da educação cidadã para a vida de cada indivíduo que opta pela prática da autoinseminação, pois por meio das informações adquiridas, as pessoas teriam uma Competência Crítica em Informação, desenvolvendo dessa forma, certo entendimento de possíveis consequências e efeitos da técnica da Autoinseminação, fato que poderia levá-las à procura por técnicas mais seguras para satisfação do desejo de ter um filho. É exposto durante todo o embasamento que, quanto mais se conquista clareza e explicações através da prática educativa, se torna perceptivo o instrumento privilegiado que se tem disponível - a educação, entretanto, observa-se também pouca exploração desse recurso. Portanto, durante a leitura deste capitulo, será possível visualizar a apresentação do papel contributivo que educação desempenha em relação à problemática que a autoinseminação estabelece atualmente a fim de evitar consequências à saúde da mulher, da criança e de toda a prole e eventuais efeitos jurídicos.
Palavras-chave: Autoinseminação. Informação. Educação cidadã.

ABSTRACT:

The importance of education in this individual who chooses the means of information information, as people have a Critical competence in information, as it demonstrates a practical way, certain of possible consequences and effects acquired from the technique of the administration of the child, the fact that technicians are more sought after for security to satisfy the desire to have one of the technicians. It is exposed throughout the instrument, the more one is in search of clarity, it will become privileged through educational practice, a perceptive instrument that is available - education, however, will also see little of this resource. While reading this chapter, it will be possible to visualize a contributory role that education can play in relation to problematic production and currently in order to avoid consequences for the reading of women, children and all health promotion.
Keywords: Self-insemination. Information. Citizen education.

> Em certas condições socioeconômicas e políticas, alguns seres humanos são mais vulneráveis do que outros. Hoje em dia, tem-se uma consciência crescente de que a vulnerabilidade se liga aos processos sociais de globalização. Estes processos produziram mais riscos e ameaças para mais pessoas no mundo, e, ao mesmo tempo, enfraqueceu os mecanismos sociais de como lidar com esta realidade. Este contexto exige muito mais do que uma resposta individual, o que é necessário é uma ação sócio-política.
>
> [*Pessini*]

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Desde as culturas primitivas se reconhece a inegável importância da educação para promover a melhoria da qualidade de vida das pessoas em determinado tempo e lugar. Em tempos de tensões, a educação se torna ainda mais relevante, pois a informação, como instrumento de promoção da educação cidadã desse. É certo que a penha uma função essencial, oferecendo subsídios capazes de embasar a tomada de decisão eficiente a fim de que sejam alcançados resultados positivos para a sociedade. Além disso, as informações se constituem rico potencial de aprendizado para cada as pessoas de forma individual e coletiva.

A humanidade por muitas vezes não reconhece a verdadeira estratégia que a educação pode se tornar na vida das pessoas, com isso, as perspectivas nas escolhas vividas são influenciadas pela ausência de informações fidedignas as quais se tem acesso. É certo de que o conhecimento adquirido por meio das informações tem um papel que pode ser decisório, tanto na prospecção de um futuro favorável, quanto na ascensão do próprio ser social, munindo os cidadãos de elementos capazes de garantir a decisão que melhor resguarde a qualidade de vida e, por via de consequência direta, seja capaz de assegurar a proteção da dignidade humana.

Diferentes formas de programas parentais integram um panorama bioético jamais visto e, por isso mesmo, conflitante, originado por um novo Direito das Famílias, que assume o pluralismo das manifestações e arranjos familiares. Assim, é possível constatar o conceito de família hoje permeado por uma dimensão plural, construído numa base sentimental, rompendo com as bases tradicionais para assumir padrões completamente inovadores, mas amoldados à inovadora concepção constitucional, capaz de contemplar as transformações sociais impostas pela realidade.

No contexto da atual evolução da sociedade, buscar conhecimentos a respeito dos mais variados fenômenos sociais se torna cada vez mais importante, como é o caso das pessoas que desejam adotar uma técnica de fertilização para compreender as limitações e especificidades de cada uma delas para então tomar a melhor decisão. É importante que os interessados se informem a respeito da técnica de autoinseminação ou inseminação caseira, para escolherem com segurança, dentro dos parâmetros clínicos e éticos recomendados pela Bioética e o CFM.

A inseminação caseira tem sido eleita ao argumento de que é econômica, desburocratizada e simples de ser realizada, enquanto as técnicas medicamente assistidas apresentam alto custo e é um procedimento moroso. Principalmente em razão do alto custo, as famílias de menor poder aquisitivo ficam tentadas a se renderem à inseminação caseira.

Por óbvio, os casais que apresentam infertilidade e não possuem condições socioeconômicas para arcar com o custo de procedimento oneroso, acabam por buscar formas mais econômicas para realizarem o sonho de ter um filho, sem aquilatarem as consequências que dela podem advir. Nesse viés, o presente capítulo busca responder à seguinte situação-problema: por que as pessoas elegem a técnica da autoinseminação, mesmo apresentando riscos que podem ser sérios e irreversíveis? A hipótese é de que as pessoas não se infor-

mam o suficiente a respeito de eventuais riscos e consequências à pessoa e ao futuro bebê. Assim, pretende-se explicar a informação como recurso promotor da educação capaz de informar e formar as pessoas para prepararem-nas para a melhor escolha a respeito do melhor método de fertilização. Crendo que a educação pode ser propulsora de oportunidades, determinar novas condições de vida e buscar a melhorar as condições de vida e de saúde das famílias.

Autoinseminação: conceito, contextualização e vulnerabilidades

Novos recursos e técnicas relacionadas à pratica da inseminação artificial são noticiados em dimensões cada vez mais aceleradas nas páginas de jornais e revistas sob olhares esperançosos que anseiam pela realização de um projeto parental por casais ou mesmo mães que desejam ter um filho (projeto monoparental). Considerando que, no atual cenário, a prática da autoinseminação no Brasil, começou a ser utilizada nos últimos anos e existindo ainda ausência de previsão legal, considera-se necessário proceder à adoção de relatos conhecidos. A verificação concreta dos fatos é utilizada para revelar as variáveis inerentes aos casos notificados e a posterior necessidade de verificar os efeitos resultantes. E, diante da relevância do tema, observa-se que as implicações da autoinseminação, suscitando crescentes indagações quanto à ética e à legalidade, relacionadas à saúde e à conformação da fecundação da prole desejada, diante de um método informal e não assistido medicamente (ARAÚJO, 2020). A utilização de vários procedimentos de reprodução assistida são acessíveis às mulheres não somente na condição de casadas ou em estado de união estável, mas também às solteiras, às que vivem em relacionamento homoafetivo (RIBEIRO, 2019).

Diferentemente do procedimento assistido, a prática da inseminação caseira aponta para a extensão ainda maior. Primeiramente, considera-se que o argumento alegado pela maioria dos indivíduos que se submetem a esse procedimento por meio de uma unidade especializada, está na incapacidade de arcar com os altos custos que a prática demanda. Assim, a opção tem como justificativa inicial e, talvez central, o problema do alto custo, em contraponto ao baixo custo do procedimento em sua forma doméstica (ARAÚJO, 2020).

A autoinseminação é conceituada como uma técnica reprodutiva sem formalidades, que não requer grande investimento de pecúnia e totalmente sem burocracias. Tal procedimento é realizado por pessoas não especializadas na área e consiste na implantação do material genético (sêmen), cuja identidade do doador é conhecida por todas as pessoas envolvidas, à mulher (CABRAL; SILVA; MOREIRA, 2021). Trata-se de uma técnica informal. Realizada de forma domiciliar, em que a própria pessoa escolhe o doador de sêmen para concretizar o projeto parental. Nesse caso, é utilizada uma pipeta ou seringa para introduzir o material genético no corpo da mulher sem a presença de um profissional da saúde e sem a assepsia necessária de um estabelecimento hospitalar, além dos riscos à saúde da mulher, da criança e da família.

Como nem sempre os casais ou a pessoa que deseja realizar o procedimento de inseminação artificial possuem condições financeiras ou, até mesmo, o apoio estatal para a realização do mesmo, a inseminação caseira se torna cada vez mais comum na sociedade (CABRAL; SILVA; MOREIRA, 2021). Desta forma, a prática vem-se tornando cada vez mais popular, vez que não observa a determinação regulamentada pelo Conselho Federal de Medicina (CFM) quanto ao anonimato do doador. No mencionado procedimento, é coletado o sêmen do homem

doador e colocado em um frasco esterilizado, sendo imediatamente transferido para a vagina da mulher, utilizando uma seringa ou até mesmo outro instrumento como mecanismo de auxilio (RIBEIRO, 2019).

Segundo Donadio (2017), médica ginecologista e secretária da Sociedade Brasileira de Reprodução Humana, em uma entrevista realizada pela BBC Brasil, a mulher, ao realizar a inseminação caseira, pode sofrer séria infecção de útero ao injetar o sêmen por meio de uma seringa, além de desenvolver diversos problemas de saúde em decorrência do procedimento. Neste diapasão, a ANVISA (2018) ainda dispõe que a utilização deste método de inseminação pode trazer como consequência transmissões de graves doenças como, por exemplo, o HIV, as hepatites B e C e Zika vírus. Além disso:

> Quanto ao aspecto da proteção à saúde da mulher e da criança a ser concebida mediante a técnica de inseminação caseira, ambas ficam expostas a muitos riscos, por se tratar de um método realizado sem a supervisão de profissionais qualificados, sendo desaconselhado por vários ramos da saúde humana, tendo como principal interesse a preservação da saúde e da vida da mulher, além de prevenir futuros problemas à saúde da criança fruto do procedimento (CABRAL; SILVA; MOREIRA, 2021, p. 99).

A omissão do legislador brasileiro acerca da proibição ou da permissão desta prática caseira traz como consequência a grande quantidade de mulheres que ignoram os grandes riscos que tal procedimento oferece à saúde feminina (SERQUEIRA, 2019). Por este motivo, a ANVISA (BRASIL. ANVISA. 2018) já se manifestou sobre a técnica caseira utilizada através de seu portal na web. A mencionada notícia publicada alerta os iminentes riscos do procedimento e ainda informa que a agência não possui qualquer poder fiscalizatório pelo fato de os procedimentos não serem realizados através de um serviço convencional de saúde. Neste sentido, a ANVISA dispôs:

> Como são atividades feitas fora de um serviço de Saúde e o sêmen utilizado não provém de um banco de espermas, as vigilâncias sanitárias e a Anvisa não têm poder de fiscalização (BRASIL. ANVISA, 2018).

Assim, mesmo que a técnica não esteja de acordo com a Resolução n° 2.168/2017 do CFM, tal situação não pode ser considerada ilícita, por não estar proibida em nenhum ato normativo do ordenamento jurídico pátrio. Neste sentido, a Constituição Federal preconiza, em seu artigo 5°, inciso II, que ninguém poderá ser obrigado a fazer ou a se abster de fazer algo que a lei não determine (BRASIL CFM, 1988). Por este motivo, ante a omissão de normas regulamentadoras do procedimento de autoinseminação caseira, se faz imprescindível a implantação de políticas públicas como formas de informação às consequências à saúde, não somente da mulher, mas também da criança e de toda a prole, que podem advir em decorrência da realização do procedimento.

A informação no contexto da educação para a cidadania

Diante do atual cenário, em que as informações podem ser a chave para a melhor escolha, com discernimento e qualidade, aqueles que não têm acesso ao entendimento sofrem as consequências que podem influenciar nas escolhas de vida. Nessa perspectiva, a competência crítica em informação como pressuposto teórico da ciência da informação, permite uma análise sobre a Ética. Essa é a chave para a utilização e propagação éticas da informação e entendimento para apropriação da cidadania. E ao buscar ultrapassar e compreender os mecanismos predominantes aparentes que, escondem e distorcem a verdade, é desejável que a pessoa cidadã tenha competência em informação, assegurando e elevando o pensamento crítico, consciência crítica e pensamento reflexivo (BRISOLA; ROMEIRO, 2018). Assim, pode-se inferir

que somente a informação analisada à luz do pensamento crítico podem subsidiar as decisões seguras e adequadas.

Segundo Aguiar (2008), entende-se que a busca pela compreensão sobre a importante necessidade de adquirir educação e através dela alimentar-se de informações, não devem permear somente o âmbito escolar, mas também nas políticas públicas, tanto no social quanto no digital, tendo ambas como fontes complementares para aquisição do saber. E complementando, entende-se que a informação é o instrumento privilegiado com ligação ao meio envolvente, permitindo analisar as várias situações alternativas, detectando tendências de evolução. (ROQUE; COSTA, 2005). Nesse diapasão, Silva (2020) baseia-se no fato de que a utilização dessas tecnologias aproxima as pessoas dos inúmeros dados de onde podem ser extraídas as informações e o conhecimento necessários para estabelecer mudanças efetivas em todos os níveis da sociedade, embora o uso superficial da tecnologia não garanta essas mudanças.

Embora as informações sejam imprescindíveis para a qualidade crítica, Serrano (2010) citado por Brisola e Romeiro (2018) destaca que as informações desconexas, sem contexto, conflitantes e até mesmo incompletas limitam a maioria a interpretá-las, fato que explica por que grande parte da população ainda está à margem das informações que busca e necessita para sua emancipação, logo, com a ausência de acesso à formação crítica, ficam incapazes de superar essas barreiras e suscetíveis à manobra informativa.

Daí a importância da informação para promover a educação cidadã como propulsora do exercício de escolhas conscientes a fim de que a opção seja a melhor do ponto de vista não só da qualidade da técnica de inseminação, mas principalmente no que se refere às consequências e futuros efeitos. Somente as informações fidedignas, imparciais e completas poderão munir o cidadão de elementos para convicção a respeito da melhor escolha a realizar.

Portanto, Brisola e Romeiro (2018) salientam que a possível solução para um impasse seria passar necessariamente pela ética e pela competência crítica em informação, dado que a ética permite a distinção entre o bem e o mal, a verdade e a mentira, que também regula a correção da apresentação, divulgação e uso da informação. A competência crítica em informação prepara a pessoa para avaliar e examinar a informação e se capacitar para distinguir entre o que é relevante e/ou irrelevante, determinando as fontes seguras de informação, hierarquizar as informações, utilizá-las, produzir novas informações, sendo assim, através dessa educação e pensamento crítico, importa também considerar fatores socioeconômicos e culturais do usuário e não apenas a eficiente busca e uso da informação de maneira tecnicista.

Educação que transforma vidas: opção por técnicas de fertilização mais seguras

A sociedade atual, mormente fomentada pela sociedade da informação, está cada vez mais sujeita às informações advindas de meios de comunicação como a TV, internet e redes sociais, o que acaba ensejando grande desinformação baseada em propagação de inverdades (BRISOLA; ROMEIRO, 2018). Atualmente é necessário muita cautela e criticidade em relação às informações veiculadas em meios de comunicação de massa, pois muitas são inverídicas, ilusórias e não concorrem para a educação do público. Além disso, essas informações alcançam um grande público, disseminando-se de forma rápida e sem controle por parte dos órgãos públicos.

Diante da situação na qual observa-se as rápidas transformações econômicas, sociais, culturais e tecnológicas, as informações tendem com muita facilidade a se espalharem tornando-as as vezes superficiais e a partir desse contexto a educação de qualidade faz

diferença. Sendo assim, a educação é imprescindível para a organização e principalmente inclusão social e até mesmo para um desenvolvimento pessoal. E teoricamente, é através da educação que o indivíduo se tornará alguém mais tolerante e consciente acerca de seus próprios atos em relação aos outros (BARELA, 2018).

Dessa maneira, é possível entender que, existindo um acúmulo de informações de boa qualidade, educativa, os atos e conhecimentos de cada pessoa se estendem, acarretando a tomada de decisões conscientes, a fim de que haja resultados positivos e experiências produtivas.

Certamente, os dados são fatos em bruto e, como tal, não são necessariamente relevantes para qualquer coisa que alguém queira saber. Um valor, um nome, um endereço, uma classificação acadêmica, são dados que depois de tratados serão modicados em informação. A informação é, pois, o resultado do processamento de dados, isto é, dados que respondem a uma questão. E sua importância está designada nesta ótica, e observa-se que a informação é o instrumento privilegiado de conexão ao meio, permitindo avaliar os vários cenários alternativos e detectar tendências de evolução. (ROQUE; COSTA, 2005).

Para Kant (1964), a ingenuidade da sociedade é admirável, mas, ao mesmo tempo, também é triste por se deixar facilmente seduzir-se às informações propagadas. Nesse sentido, as fragilidades advindas do diagnóstico da infertilidade deixam os casais cada vez mais debilitáveis às informações publicitárias e, quando os mesmos acessam qualquer tipo dessas publicidades, é evidente o enorme apelo através de fotografias de lindos bebês, mulheres grávidas e tomadas pela felicidade (CORRÊA, 2016).

Assim, é de suma importância a propagação e popularização das informações acerca dos perigos e danos causados pela inseminação doméstica, bem como as informações acerca da mitigação desses riscos quando é realizada a reprodução assistida através de

uma clínica médica que são responsáveis pelo controle de possíveis enfermidades infecciosas (BRASIL; CFM, 2017).

Por todo o exposto, verifica-se que a propagação de informações relativas à facilidade, ao baixo preço e à falta de burocracia da autoinseminação, consubstanciada na inseminação caseira, enseja em grande desinformação social acerca do tema, visto que nunca são divulgados os riscos e a probabilidade de insucesso do procedimento.

Daí se dá a imensurável importância de investimento, por parte do poder público, às formas de circulação das informações relativas ao assunto, mais especialmente no sentido de influenciar as pessoas a realizarem o procedimento correto e em conformidade com o CFM, uma vez que a morosidade do legislador e a propagação de desinformações abrem possibilidades crescentes de perpetuação da inseminação caseira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de todo o exposto, foi possível entender que a educação deixou de ser apenas uma questão e sim uma necessidade para entender e conhecer aspectos imprescindíveis para se viver com qualidade. Ainda se faz necessário considerar as dimensões e abrangências da competência crítica em informação, aprofundando a qualidade crítica de cada indivíduo, levando-se em conta a importância da educação fidedigna para a tomada de decisões conscientes e seguras. Dessa forma, há expectativa de incitar maneiras práticas de promover informações por meio da educação de forma que as pessoas cooperem com a sociedade e a promoção da cidadania.

Através da evolutiva linha da ciência, entende-se que a educação da mesma maneira precisa acompanhar as transformações

que ocorrem dentro da sociedade. Quando se fala de educação cidadã, é necessário que se perceba a importância do exercício da promoção da educação, por meio da obtenção de informações corretas e ao alcance da população. Por isso, nem todos os meios de informação se mostram confiáveis, sendo importante a avaliação crítica a respeito da fonte em que essa informação foi difundida para se ela é de fato confiável.

Percebe-se que poucas são as informações disponíveis a respeito da autoinseminação, fato que dificulta a reflexão em torno da escolha e da utilização da prática, que ainda é recente, pouco conhecida e veiculada, acarretando então consequências não analisadas com clareza. O impasse gira em torno da falta de práticas educativas, da necessidade de maiores estudos e de alguma regulamentação capaz de oferecer suporte às pessoas que dependem de atendimento de fertilização gratuita pelo SUS, capaz de levar à tomada de decisão mais consciente, apoiada em critérios claros e informações verdadeiras.

Do ponto de vista científico, a prática procedimental não se torna segura pelos fatores já expostos, pois além de não ser realizada em ambiente adequado, o procedimento é realizado sem instrumentação técnica segura e sem a condução de um profissional especializado. Ainda que não exista norma especifica que regulamente o assunto no Brasil, deve-se levar em conta a posição da Agência Nacional de Vigilância Sanitária que desaconselhou a prática do procedimento, considerando os riscos à saúde que ele agrega. Por esses motivos, a educação se torna imprescindível, tornando a informação um recurso libertador.

E, com objetivo de minimizar as consequências da utilização da autoinseminação sem as devidas informações, faz-se importante o investimento em educação, em informação, seja por meio dos órgãos públicos, serviços sociais e de saúde objetivando afastar as consequências indesejáveis da utilização da autoinsemi-

nação. Mesmo as informações televisivas podem ser úteis, a depender da fonte da qual emanam.

A cegueira informacional pode acarretar danos à vida das pessoas, influenciando em tomada de atitudes que oferecem riscos à mulher, à criança e à prole. É necessário a adoção de ações pedagógicas mediadas pelas tecnologias, consciente dos objetivos intentados. A simples justificativa pela ausência normativa e pelo baixo custo e desburocratização, não pode balizar as ações pedagógicas de divulgação de estudos aprofundado a respeito do tema.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ranieri Roberth Silva. **Tecnologias da informação e educação:** uma relação necessária. Disponível em: < http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Pedagogia2/atecnologiaeed.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ARAÚJO, Ana Thereza Meireles. **Projetos parentais por meio de inseminações caseiras: uma análise bioético-jurídica.** Revista Brasileira de Direito Civil – RBDCivil, Belo Horizonte, v. 24, p. 101-119, abr./jun. 2020. DOI: 10.33242/rbdc.2020.02.006.

BRASIL. ANVISA. **Inseminação artificial caseira riscos e cuidados.** 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/anvisa/pt-br/assuntos/noticias-anvisa/2018/inseminacao-artificialcaseira-riscos-e-cuidados>. Acesso em 03 fev. 2022.

BRASIL. CFM. CONSELHO FEDERAL DE MEDICINA. **Resolução nº 2.168/2017**, publicada no D.O.U. em 10 de novembro de 2017, Seção I, nº 216, p. 73. Disponível em: < https://sistemas.cfm.org.br/normas/visualizar/resolucoes/BR/2017/2168>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 25 fev. 2022.

BARELA, Patricia Camila. **A importância da educação na construção de uma sociedade mais justa. Setembro** 2018. Disponível em: <encurtador.com.br/bkCGL>. Acesso em: 27 fev. 2022

BRISOLA, Anna Cristina; ROMEIRO, Nathália Lima. A competência crítica em informação como resistência: uma análise sobre o uso da informação na atualidade. **Revista Brasileira de Biblioteconomia e Documentação**, v. 14, n.3, set./dez., 2018.

CABRAL, Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat; SILVA, Karla de Mello; MOREIRA, Raquel Veggi. A inseminação caseira, a bioética, consequências para a saúde e efeitos jurídicos. **Anuario de bioética y derechos humanos, 2021**. Disponível em: < https://www.iidhamerica.org/es/noticias/presentamos-el-anuario-de-biotica-y-derechos-humanos-2021:536/>. Acesso em 03 fev. 2022.

CORRÊA, E. A. de A.; GIACOIA, G.; CONRADO, M. (Coords). **Biodireito e dignidade da pessoa humana**. Curitiba: Juruá, 2006. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/teste/arqs/cp091668.pdf>. Acesso em: 25 fev. de 2022.

DONADIO, Nilka Fernandes. **Os brasileiros que doam sêmen para inseminações caseiras.** BBC Brasil, 2017. Disponível em: < https://www.agazetanews.com.br/noticia/saude/129650/os-brasileiros-que-doam-semen-para-inseminacoes-caseiras>. Acesso em 25 fev. 2022.

PESSINI, Leo. Elementos para uma bioética global: solidariedade, vulnerabilidade e precaução. **Thaumazein**. Santa Maria, Ano VII, v. 10, n. 19, p. 75-85, 2017.

RIBEIRO, Rosália Tavares Braga Telles. A relativização do vínculo paterno de filiação na inseminação artificial caseira. **Repositório Institucional da UFF, 2019**. Disponível em: <https://bityli.com/QLNnE>. Acesso em 25 fev. 2022.

ROQUE, Alberto; COSTA, Jorge Adelino. A gestão da informação no contexto da gestão escolar. **Revista Udesc**. 25 de marco de 2005. Disponível em: <https://revistas.udesc.br>. Acesso em 25 fev. 2022.

SERQUEIRA, Regianny do Nascimento. A omissão da legislação brasileira sobre reprodução assistida e inseminação artificial caseira e a responsabilidade juridica do doador de sêmen. **DSpace Doctum, 2019**. Disponível em: < https://dspace.doctum.edu.br/bitstream/123456789/1657/1/MEU%20TCC%20FINALIZADO.pdf>. Acesso em 25 fev. 2022.

SILVA, Leo Victorino. **Tecnologias digitais de informação e comunicação na educação**. 21 de maio de 2020. E-issn: 2177-5788 - DOI: https://doi.org/10.22484/2177-5788.2020v46n1p143-159.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da Metafísica dos Costumes.** Tradução: Antônio Pinto de Carvalho. Lisboa: Companhia Editora Nacional, 1964.

SOBRE OS AUTORES



Alexandre António Timbane

Doutor em Linguística e Língua Portuguesa (Unesp), Mestre em Linguística e Literatura moçambicana (Universidade Eduardo Mondlane-Moçambique). É professor Permanente da Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras, Campus dos Malês, Bahia. Tem experiência no ensino e na pesquisa na área de Sociolinguística e Dialetologia com enfoque na variação e mudança lexical do Português (Estudos do Léxico), Contato linguístico e Línguas Bantu. Membro do Grupo de Pesquisa África-Brasil: produção de conhecimento, sociedade civil, desenvolvimento e Cidadania Global.

E-mail: alextimbane@gmail.com

Alexandre Augusto e Souza

Licenciado Pleno em Pedagogia e Mestre em Educação (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). É bolsista de apoio à pesquisa na Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Publicou recentemente artigos em periódicos da área da educação e em eventos nacionais e internacionais da educação.

Alice Xavier Lage

Pós-doutoranda em Educação (Faculdade de Formação de Professores/UERJ Professores/UERJ), Pesquisadora associada ao Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Processos e Práticas Pedagógicas (CNPQ), Doutora em Ciências Humanas, com ênfase em Educação (PUC-Rio), Mestre em Educação (PUC-Rio), Especialista em Administração e Orientação Educacional (UCAM) e Pedagoga (UFRJ). Organizadora e autora do livro *Construção da Qualidade do Ensino: Achados e tensões de uma década de pesquisas* (Ed. Forma & Ação, 2013). Professora Universitária, atuando nos cursos de licenciatura e Administração em Macaé-RJ.

E-mail: alicepxavier@gmail.com

Orcid: https://orcid.org/0000-0002-9488-821X

Alice de Souza Pereira

Pedagoga pela Faculdade Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (FAFIMA).

Cremilda Barreto Couto

Mestrado em Educação (PUC/RJ) e Doutorado e Pós-doutorado em Educação (UFF/RJ). Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Gestão e Políticas Públicas (NUGEPPE). Trabalhou no Centro de Formação Professora Carolina Garcia (Macaé, RJ, como formadora e pesquisadora (2016-2019), Professora da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Macaé (2000-2021), Professora da Faculdade Professor Miguel Ângelo da Silva Santos (FeMASS). Publicou os livros: *Escola em Ciclos o desafio da Heterogeneidade na prática pedagógica* e *Escritos sobre pesquisa, formação e prática docente* (2019). Principais temas de pesquisa: política pública, formação docente, currículo e avaliação.
E-mail: cremildabcouto@gmail.com

Hildeliza Lacerda Tinoco Boechat Cabral

Doutora e mestra em Cognição e Linguagem (Uenf), Pós-doutora em Direito Civil e Processual Civil (Ufes). Estágio Pós-doutoral em Direito e Bioética (PUC-MG em andamento). Membro da Sociedade Brasileira de Bioética (SBB). Membro do Instituto Brasileiro de Estudos em Responsabilidade Civil (IBERC). Membro do Instituto Brasileiro de Direito de Família (IBDFAM). Membro do Instituto Brasileiro de Política e Direito do Consumidor (BRASILCON). Membro Efetivo da Associação de Bioética Jurídica da UNLP (Argentina). Membro do Instituto Internacional de Direitos Humanos (IIDH). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Bioética e Dignidade Humana (Gepbidh), Professora dos Cursos de Direito e Medicina.

Juliana Godói de Miranda Perez Alvarenga

Professora Assistente do Departamento de Ensino Fundamental da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (CAp-UERJ) e Doutoranda em Educação (CCE/ UFF). Mestre em Educação, Especialista em Gestão Escolar e Pedagoga (FFP/UERJ), Integrante dos grupos de pesquisa: Currículo, Docência e Cultura (CDC/UFF) & Grupo interinstitucional de Pesquisa-formação Polifonia (Vozes – UERJ/ UNICAMP), Dialogia (CAp-UERJ).
E-mail: juliana.alvarenga@uerj.br

Josele da Rocha Monteiro

Especialista em direito civil, Professor do Centro Universitário do Espírito Santo, Especialista em Linguagens: língua e literatura (Faculdade Saberes), Especialista em Docência no Ensino Superior (Faculdade Multivix), Professor de Língua Espanhola (Prefeitura de Vila Velha, ES), Coordenador do curso de Pedagogia e Direito do Centro Universitário do Espírito Santo, Mestre em Linguagens, Cultura e Comunicação (Universidade da Amazônia), Doutorando em Ciências da Educação (Facultad Interamericana de Ciencias Sociales).

Jussara Marques Barreto

Mestranda em Educação (Institute Theology Science – Flórida USA), Pós-Graduada em Língua Portuguesa: aspectos linguísticos e literários (FAFIMA); Pós-graduada em Gestão Escolar: administração, supervisão e orientação pedagógica (UCAM), Licenciada em Letras e Pedagogia (FAFIMA). Tem experiência na área de Letras, com ênfase em docência nos ensinos Médio e Fundamental, atuando, principalmente, com temas associados à linguagem, ao código, às relações semânticas e semióticas, Orientadora e Coordenadora pedagógica, mediando o trabalho pedagógico, elaborando e conduzindo formações docentes.

Luiz Felipe Barbosa de Souza

Bacharelando em Direito (Unig).

Maria Cristina Marques

Professora da Rede Estadual do Rio de Janeiro. Professora Aposentada da Rede Municipal de Macaé. Doutoranda em Educação(Programa de Pós Graduação em Educação - PROPED/UERJ), bolsista do CAPES. Mestra em Educação e Relações Étnico raciais (CEFET/RJ). Especialista em Africanidades (FUNEMAC), em Latim (UERJ), Língua Portuguesa (FEUC). Participante do Grupo de Pesquisa Kèkerè, coordenado pela Profª. Dra. Stela Caputo. Realiza pesquisas sobre Infância, Educação, Cotidiano, Ciganos, Relações Raciais, Racismo Religioso, Culturas da diáspora.

Mariana Godoy de Miranda Queiroz

Cientista Social e estudante de licenciatura em Ciências Sociais (UFF).

Marlene Aparecida Morceli Murakami

Graduada em Geologia pela UnB (Brasília, DF) e em Pedagogia pela FAFIMA (Macaé- RJ), Pós-graduada *latu sensu* em Psicopedagogia pela FAFIMA, Orientação Educacional pela FAFIMA, Administração Escolar (FERLAGOS) e Docência do Ensino Superior (FGV). Mestranda em Tecnologias Emergentes em Educação(Must University, Flórida, EUA). Na área educacional atuou como professora na educação básica e superior; orientadora educacional; e coordenadora e diretora pedagógica. Atualmente exerce cargo de coordenadora pedagógica dos anos iniciais em escola da rede particular do município de Macaé, RJ.
E-mail: mmorceli@hotmail.com

Mônica Alves Sally

Doutoranda em Educação (UFF) e Mestre em Educação (UFF). Especialista em Educação Inclusiva, Orientação e Supervisão Escolar e Gestão Pública. Graduada em Pedagogia (2002). É professor da Modalidade Norma e Inspetor Escolar da Rede Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro desde 2008. Tem experiência Ensino Superior na Rede privada, com atuação na graduação e especialização. No período de 2011-2014, atuou na função de Coordenador de Avaliação e Acompanhamento da Regional das Baixadas Litorâneas, com abrangência de dez município do RJ. Entre 2015-2017 exerceu a função de Diretor Regional Pedagógico da Regional Baixadas das Litorâneas. Atuou como membro do Conselho Municipal de Educação de Niterói no período de 2015-2017, integrando a comissão de Ensino Fundamental 2º segmento.

Rafael Durant Pacheco

Doutorando em Ciências da Educação (Facultad Interamericana de Ciencias Sociales), Mestre em Ciências da Educação (Facultad Interamericana de Ciencias Sociales), Especialista em Gestão Escolar (Faculdade de Tecnologia São Francisco), Especialista em Artes (Faculdade de Tecnologia São Francisco), Especialista em Docência do Ensino Religioso (Faculdade de Tecnologia São Francisco),, Especialista em Alfabetização (Faculdade de Tecnologia São Francisco), Especialista em Docência do Ensino Superior e Educação Física (Centro Universitário - FAVENI), Licenciado em Educação Física (Centro Universitário - FAVENI), Licenciado em Pedagogia (Faculdade Educacional da Lapa), Professor de Sociologia da Rede Estadual de ensino do Estado do Espírito Santo.

Rebecca Linda dos Santos Souza
Bacharelanda em Direito (Unig).
Lattes: http://lattes.cnpq.br/4170872845225421.

Rodrigo da Costa Araujo
Mestre em Ciência da Arte pela Universidade Federal Fluminense. Atuou por muitos anos como Professor de Literatura infantojuvenil, Arte Educação e com disciplinas pedagógicas em Licenciaturas e atualmente é docente de Língua Portuguesa da Secretaria Municipal de Educação de Macaé / SEMED. Coautor das coletâneas *Literatura e Interfaces*, Leituras em Educação (2011) e Literatura Infantojuvenil: diabruras, imaginação e deleite (2019), todas lançadas pela Editora Opção. É também autor de *Caligrafias e escrituras de Ana Hatherly* (Caravana, 2021). Escreve ensaios e resenhas para a *Revista Mosaicum* e *Desleituras*.

Sebastião José Leones de Oliveira
Possui Graduação em Letras: Português e Espanhol (Fundação Universidade do Tocantins), Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Kurius FAK), Graduação em Curso Especial de Formação Pedagógica: Licenciatura Plena em Pedagogia (Faculdade Kurius FAK), Especialização em Metodologia da Língua Portuguesa e Literatura (Faculdade Internacional do Delta), Graduando em Administração Pública e Especialização Interdisciplinar em Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira). Foi Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar da EMEF Francisca Amélia da Silva de 2018 a 2020.

Silviene Florentino
Mestrado em Letras (PROFLETRAS da FFP-UERJ), Pós-Graduação em Educação Inclusiva, Pós-Graduação em Informática Educativa (Universidade Castelo Branco), Graduada em Letras (FAFIMA/MACAÉ-RJ), Professora da Rede Pública Municipal de Macaé/RJ. É autora de *A reescrita na sala de aula e o dialogismo na construção do sujeito-autor*", e-book publicado em "Anais do Vii Seminário Vozes da Educação", 2019; foi professora do Pré-vestibular Social Municipal de Macaé.

Siomara Moreira Vieira Borba

Doutora em Educação, Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Atua na docência, orientação e pesquisa na Graduação e na Pós-graduação em Educação. Pesquisa a questão do conhecimento científico em educação. Parecerista *ad hoc* de periódicos, eventos, processos avaliativos institucionais. Coordenadora de projetos de pesquisas financiados por agências de fomento. Publica artigos em periódicos da área da educação e em eventos nacionais e internacionais da educação.

Tânia Cristina da Conceição Gregório

Doutora e Mestre em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - ProPEd-Uerj), Especialista em Educação Fiscal e Desenvolvimento de Projetos (Universidade Cândido Mendes - Ucam) e em Planejamento Educacional (Associação Salgado de Oliveira de Educação e Cultura - Assoec), Pedagoga, pela Faculdade de Filosofia de Itaperuna (Fafita). Professora e Orientadora Educacional na educação básica da Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro. Tem se dedicado ao estudo da pesquisa em educação brasileira e também da formação do professor. É membro dos seguintes grupos: Grupo de Estudos e Pesquisas em Epistemologia e Metodologia das Ciências (Episteme, ProPEd-Uerj). Grupo de Estudos e Pesquisas em Bioética e Dignidade Humana (Gepbidh, Unig, Campus Itaperuna). Publica em *e-books*, livros impressos e eventos acadêmicos, nacionais e internacionais, voltados à área da educação nacional.

Victoria Wilson da Costa Coelho

Graduada em Letras (UFRJ), Mestrado em Letras (UFF), Doutorado em Letras (PUC-RJ), Pós-doutoramento (UFF). Professora associada de Linguística do Departamento de Letras da Faculdade de Formação de Professores da UERJ onde atua na graduação e na Pós-Graduação *stricto sensu* (PROFLETRAS) e Mestrado em Letras e Linguísticas (PPLIN). Foi Vice-coordenadora do Mestrado Profissional (PROFLETRAS da FFP-UERJ). Coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem & Sociedade (CNPQ&UERJ). Pesquisas e publicações em livros, capítulos de livros e periódicos no âmbito da Linguística Aplicada; pragmática, discurso e interação.