



HORIZONTES INVESTIGATIVOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO

XVI Colóquio Internacional
Educação e Contemporaneidade

ORGANIZADORES

Yan Capua Charlot
Carla Sasset Zanette
Ceila Sales de Almeida
Karla de Oliveira Santos



Criação Editora

**HORIZONTES INVESTIGATIVOS
PARA PENSAR A EDUCAÇÃO**

Organizadores:

Yan Capua Charlot
Carla Sasset Zanette
Ceila Sales de Almeida
Karla de Oliveira Santos

ISBN 978-85-8413-359-8

**EDITORA CRIAÇÃO
CONSELHO EDITORIAL**

Ana Maria de Menezes
Fábio Alves dos Santos
Ítalo de Melo Ramalho
Jorge Carvalho do Nascimento
José Afonso do Nascimento
José Eduardo Franco
José Rodorval Ramalho
Justino Alves Lima
Luiz Eduardo Oliveira Menezes
Martin Hadsell do Nascimento
Rita de Cácia Santos Souza

**CONSELHO CIENTÍFICO
Avaliadores**

Alana Vasconcelos
Ana Maria Freitas Teixeira
Ana Paula Teixeira Bruno Silva
Carla Roberta Sasset
Cassiano Celestino de Jesus
Ceila Sales de Almeida
Cesar Bressanin
Eloiza Dias Neves
Elza Ferreira Santos

Karla de Oliveira Santos
Kate Constantino Oliveira
Manuel Bandeira dos Santos Neto
Márcia Boell
Maria Lenilda Caetano França
Pedro Jônatas da Silva Chaves
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Waldinei Santos Silva
Yan Capua Charlot

Yan Capua Charlot
Carla Sasset Zanette
Ceila Sales de Almeida
Karla de Oliveira Santos
Organizadores

HORIZONTES INVESTIGATIVOS PARA PENSAR A EDUCAÇÃO



Criação Editora
ARACAJU | 2023

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS AOS ORGANIZADORES

É proibido a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

Este livro segue as normas do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990, adotado no Brasil em 2009

O rigor e a exatidão do conteúdo dos artigos publicados são da responsabilidade exclusiva dos seus autores. Os autores são responsáveis pela obtenção da autorização escrita para reprodução de materiais que tenham sido previamente publicados e que desejem que sejam reproduzidos neste livro.

Diagramação:
Adilma Menezes

Capa:
Yan Capua Charlot

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Tuxped Serviços Editoriais (São Paulo, SP)
Ficha catalográfica elaborada pelo bibliotecário Pedro Anizio Gomes - CRB-8 8846

C479e Charlot, Yan Capua (org.).

Horizontes Investigativos para Pensar a Educação / Organizadores:
Yan Capua Charlot, Carla Sasset Zanette; Ceila Sales de Almeida; Karla de
Oliveira Santos. -- 1. ed. -- Aracaju, SE: Criação Editora, 2023.

158 p., 21 cm. Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-8413-359-8

1. Educação. 2. Formação de professor. 3. Pesquisa. 4. Prática Docente.
I. Título. II. Assunto. III. Organizadores.

CDD 371.321-3080057002

CDU 37.013

ÍNDICE PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

1. Educação: Didática - Métodos de ensino instrução e estudo – Pedagogia.
2. Educação: Formação de professor

Sobre os Organizadores



 **Yan Capua Charlot** - Doutorando (UNIT), Mestre (UFS) e Bacharel (UNIT) em Direito. Licenciado em Pedagogia (Claretiano). Professor, Editor (Revista Internacional Educon) e Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas Educação e Contemporaneidade.

 <https://orcid.org/0000-0003-4199-0584>

 <http://lattes.cnpq.br/1199535613624065>

 yan@grupoeducon.com



 **Carla Roberta Sasset Zanette** - Professora de língua portuguesa da Educação básica. Doutora em Educação. Atuou como Diretora Pedagógica na rede municipal de ensino de Caxias do Sul. Pós-doutoranda USP.

 <https://orcid.org/0000-0001-7609-1330>

 <http://lattes.cnpq.br/5455465231795131>

 crsasset@ucs.br



 **Ceila Sales de Almeida** - Doutora em Estado e Sociedade pela UFSB. Mestra em Direitos e Garantias Fundamentais, pela FDV. Professora Substituta do ensino jurídico na UFSB e UNEB. Integrante do grupo de pesquisa CLAEC.

 <https://orcid.org/0000-0002-2130-5853>

 <http://lattes.cnpq.br/3883181508953688>

 ceilasales7@gmail.com



 **Karla de Oliveira Santos** - Doutora em Educação (PPGE/UFAL). Docente Adjunta da UNEAL - Campus IV - São Miguel dos Campos/AL. Coordenadora Adjunta da UAB/UNEAL. Líder do Grupo de Estudos Infâncias e Diversidades.

 <https://orcid.org/0000-0003-4954-8184>

 <http://lattes.cnpq.br/7995265157981192>

 karla.oliveira@uneal.edu.br

Apresentação

A obra *Horizontes Investigativos para Pensar a Educação* é uma produção coletiva, oriunda do XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, realizado em setembro de 2022, apresentando pesquisas teórico-práticas acerca da educação brasileira, com temas emergentes para se pensar a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação Profissional, a Gestão Escolar, o Ensino Superior e a Pós-graduação, perpassando por uma diversidade de temas que dialogam e apresentam a riqueza das produções desenvolvidas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras que compõem esta coletânea.

As pesquisas presentes nesta coletânea discutem temas diversos que dialogam entre si para se pensar os processos educativos e a formação dos sujeitos, marcadas pelas análises e pelas reflexões dos autores e das autoras.

No **primeiro capítulo**, intitulado *A Educação Étnico-Racial na Escola Básica Contemporânea: Iwajú Griot Àgbárò*, Ana Lise Costa de Oliveira apresenta o recorte de um estudo acadêmico e vivencial sob o tema, as práticas em educação étnico-racial na escola pública: ao encontro da pedagogia griô, perpassando pelas experiências da autora enquanto mulher afrodescendente e problematizando o lugar do negro na escola, almejando o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação e, principalmente, discutindo questões importantes sobre a educação para as relações étnico-raciais e a prática docente.

No **segundo capítulo**, *Práticas de Leitura para a Formação do Sujeito-Bebê Leitor: a Abordagem de Temas Feministas e Antirracistas em Creches*, Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos aborda a relevância de se ler obras sobre feminismo e antirracismo desde a Primeiríssima Infância, realizando o levantamento de livros na creche pesquisada que aborda as referidas temáticas e os desafios que se colocam para a leitura crítica para os sujeitos-bebês, contribuindo para a sua formação, a fim de desfazer as barreiras impostas pelos preconceitos e discriminações presentes em nossa sociedade.

No **terceiro capítulo**, com o título *O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Docente na Perspectiva Dialética*, Maria Brasilina Ferreira Barros discute a figura do coordenador pedagógico nas escolas, explicitando suas atribuições e suas articulações no processo de mediação escolar. Neste



sentido, o texto analisa a importância do coordenador pedagógico na escola e evidencia sua relação com o trabalho na formação dos docentes, considerando a mobilização de saberes científicos para promover uma educação emancipatória e libertadora na escola.

No **quarto capítulo**: *Efeitos da Pandemia da COVID-19 no Ensino Público: o Caso de uma Rede Municipal do Interior Sergipano*, Anthony Fábio Torres Santana, Morgana Oliveira Alves e Natália Milly De Souza Alves problematizam questões decorrentes da pandemia no âmbito educacional, especialmente no ensino público. Para tanto, apresentam uma contextualização do cenário pandêmico, evidenciando as intercorrências e os impactos causados à educação. Da mesma forma, o texto dialoga teoricamente com pressupostos legais que fundamentam e normatizam a educação básica brasileira. Os autores discorrem problematizações evidenciadas durante a pandemia, explicitando os limites e superações dos profissionais da educação.

No **quinto capítulo**, intitulado - *As raízes históricas das instituições de Ensino Primário em Mato Grosso*, Hellen Caroline Valdez Monteiro investiga a implantação dos grupos escolares primários, no estado do Mato Grosso, a partir da influência do modelo europeu de ensino graduado. A pesquisa ressalta em seus objetivos específicos: os princípios e objetivos que regeram a implantação do ensino graduado em nosso país, especialmente, as ideias de homogeneização e racionalização das atividades pedagógicas; ainda, um estudo do contexto político, econômico e educacional que fundamentou a criação desse modelo de ensino na Europa do século XIX; e, por fim, a materialização e a implementação do ensino primário graduado aos moldes do modelo europeu, no Mato Grosso, entre os anos de 1920 a 1970, analisando a efetividade e adequação desse modelo de ensino, a realidade histórico e cultural desse estado.

Pautado em uma abordagem transdisciplinar e no uso das metodologias bibliográficas, apresentação de dados e pesquisas de campo, o **sexto capítulo** apresenta o texto intitulado: *Juventude, educação profissional e os labirintos do trabalho*. O estudo de Ana Maria Freitas Teixeira ressalta as relações existentes entre as transformações no mundo do trabalho na contemporaneidade e as escolhas para a educação profissional, especialmente, dos jovens, nos centros federais de formação tecnológica. Para alcançar o objetivo principal, a pesquisa analisa o que dizem os jovens sobre a educação profissional, quais os seus anseios e perspectivas. Busca ainda refletir acerca do impacto que as escolhas educacionais representam no futuro profissional



dos jovens frente aos desafios econômicos e sociais da contemporaneidade, ressaltando os principais aspectos que influenciam essas escolhas.

No **sétimo capítulo**, intitulado *O Que me Leva a Cursar uma Licenciatura? Sentidos de Estudantes da Universidade Federal de Sergipe*, os autores, Eanes dos Santos Correia, Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Willdson Robson Silva do Nascimento, utilizam o olhar teórico de Bernard Charlot, a partir do ponto de vista das noções da Relação com o Saber, mais especificamente dos conceitos de sentido e da mobilização na sua perspectiva teórica, a fim de explicitar os sentidos que levam um grupo de estudantes de classe popular a fazer graduação em licenciatura na Universidade Federal de Sergipe.

No **oitavo capítulo**, intitulado *Tendências da Produção de Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe: Uma Análise do Ano de 2020*, as autoras Ana Carolyna Ribeiro Sales, Weslany Thaise Lins Prudêncio e Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves apresentam os resultados de pesquisa desenvolvida desde 2015 na Universidade Federal de Sergipe - UFS, por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), de nome “Produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: análise das dissertações de 2020”. Foram analisadas as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social - PROSS da UFS, com o objetivo de acompanhar as tendências da sua produção de conhecimento.

Esperamos que o conjunto de textos aqui reunidos e partilhados possam contribuir para o exercício cotidiano e necessário de reflexões profícuas sobre a educação pública, subsidiando práticas e a formação docente e discente.

As interlocuções estabelecidas evidenciam novos olhares para o campo educacional, reverberando novas reflexões e saberes historicamente acumulados e, ainda, inspirando aqueles que ainda acreditam em uma educação humanizadora. Assim, esperamos que o leitor encontre vozes e ecos que ressoem novas perspectivas investigativas, mas que, principalmente, se articulem com a vida em potência.

Abril de 2023.

Os Organizadores



SUMÁRIO

1. A Educação Étnico-Racial na Escola Básica Contemporânea: Iwajú Griot Ægbàrò
Ana Lise Costa de Oliveira 13
2. Práticas de Leitura para a Formação do Sujeito-Bebê Leitor: a Abordagem de Temas Feministas e Antirracistas em Creches
Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos 31
3. O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Docente na Perspectiva Dialética
Maria Brasilina Ferreira Barros 45
4. Efeitos da Pandemia da COVID-19 no Ensino Público: o Caso de uma Rede Municipal do Interior Sergipano
Anthony Fábio Torres Santana
Morgana Oliveira Alves
Natália Milly de Souza Alves 59
5. Raízes Históricas das Instituições de Ensino Primário em Mato Grosso
Hellen Caroline Valdez Monteiro 83
6. Juventudes, Educação Profissional e os Labirintos do Trabalho
Ana Maria Freitas Teixeira 103
7. O Que me Leva a Cursar uma Licenciatura? Sentidos de Estudantes da Universidade Federal de Sergipe
Eanes dos Santos Correia
Veleida Anahi Capua da Silva Charlot
Willdson Robson Silva do Nascimento 119
8. Tendências da Produção de Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe: Uma Análise do Ano de 2020=
Ana Carolyna Ribeiro Sales
Weslany Thaise Lins Prudêncio
Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves 137



1. A Educação Étnico-Racial wna Escola Básica Contemporânea: Iwajú Griot Àgbàrò

Ana Lise Costa de Oliveira

 <https://orcid.org/0000-0002-4099-2935>

 Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB). Licenciada em Pedagogia e Especialista em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Especialista em Psicopedagogia (FACINTER- IBPEX). Especialista em Coordenação Pedagógica (UFBA). É docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). Atuou como coordenadora pedagógica da rede municipal e na Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Turismo (SMEECT) da cidade de Riachão do Jacuípe, Bahia. Atualmente é coordenadora pedagógica do Colégio Estadual Dídimo Mascarenhas Rios, integrando na rede estadual no Núcleo Territorial de Educação 15 (NTE15), da Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC). Contatos de e-mail: aliscosta@gmail.com e ana.santos3994@nova.educacao.ba.gov.br.

1. BIBERE: PARA INÍCIO DA CONVERSA...

Olhar o diferente, admirá-lo, conquistá-lo, respeitá-lo, enfim, conhecer o outro: essa é uma difícil tarefa do ser humano na contemporaneidade. A diversidade nos cerca a todo instante, seja na sociedade, seja nos mais diferentes espaços de socialização. Na escola também existem as diferenças e o que muitas vezes fazemos é ignorá-las, ou comumente homogeneizá-las em prol de uma suposta unidade. No caso da educação étnico-racial, com ênfase na questão do negro e do indígena, sentimos até hoje o peso do período colonial escravocrata, cujas marcas de outrora, nos trazem mazelas cruciais no corpo e na alma. Somos um povo desacreditado, massificado e explorado. O “preitício” praticado nos subúrbios das grandes cidades e das pequenas também denunciam que ainda hoje lidamos muito mal com as questões de natureza étnico-racial. Na escola, sobretudo na básica, vemos poucas reflexões acerca dessas questões, ainda que a lei 10.639 e a lei 11.645 já estejam em vigor há anos. E com relação às práticas educativas? Houve avanços na educação para as relações étnico-raciais no contexto escolar?

Pensando nesse contexto nasceu o nosso projeto de intervenção, advindo de uma experiência de um Projeto Vivencial (PV), documentada no decorrer da *praxis* oriunda do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica (CE-COP 3), bem como do Mestrado em Educação e Contemporaneidade. O referido curso, em sua 3ª edição, esteve vinculado ao Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, sendo executado pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O mestrado com ênfase em formação de professores foi realizado na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Assim, a temática de discussão neste artigo corresponde a um recorte do estudo acadêmico e vivencial sob o tema: as práticas em educação étnico-racial na escola pública: ao encontro da pedagogia griô. Escolhi esse objeto de estudo por duas razões. Primeiro, por ser uma mulher afrodescendente, procurando demarcar o lugar do negro na escola. Segundo, por ter sido uma temática instigante e recorrente no contexto educativo em que atuo na coordenação pedagógica. Aliar essa implicação pessoal com a profissional me instigou à investigação e reflexão sobre a prática educativa, motivos suficientes para termos realizarmos uma pesquisa de natureza interventora e, pretensivamente, transformadora.

Deste modo, a temática da educação para as relações étnico-raciais tem ganhado terreno sólido nos últimos anos, tendo sido uma conquista legítima



de grande parte do movimento negro em seus diferentes momentos, da nossa história. Apesar dos marcos legais, como a Lei n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008), sancionadas nessa primeira década do século XXI, bem como do recente Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (Ministério da Educação, 2013), ainda somos marcados por um passado escravocrata, cujas práticas de racismo e preconceito são constantemente escamoteadas no meio social, mormente nas escolas. Como dizia o educador Anísio Teixeira (1983), os valores proclamados a respeito dessa temática estão muito distantes dos valores reais.

Para Teixeira (1983), esse hiato, muitas vezes abismo, entre o que se preconiza e o que se pratica, corresponde aos modelos educacionais importados que são impostos a nossa realidade e imitados sem que haja uma adaptação, ao menos, um questionamento sobre as nossas reais necessidades, bem como o que pensam os educadores e as comunidades sobre tais paradigmas.

Diante disso, a escola do século XXI precisa assumir mais esse desafio de promover a uma pedagogia antirracista. Felizmente, estamos na década da africanidade no mundo (2014-2024), segundo a UNESCO (2015). Urge que proporcionemos uma formação continuada para a diversidade aos nossos professores, estudantes e toda a comunidade escolar, além de remetê-los a olhar-se para “dentro”, colocar-se no lugar do outro e (re) viver seus valores, principalmente (re)construindo uma identidade étnica com um marcante traço africanizado dentro da diversidade baiana e brasileira.

A par desse contexto, a nossa problemática de estudo pretendeu investigar o cotidiano das práticas em educação étnico-racial em uma escola pública municipal de grande porte, que atende desde a educação infantil ao ensino fundamental séries iniciais. Tem como reforço as seguintes questões de pesquisa: como os professores da educação infantil e do ensino fundamental têm lidado com a temática da diversidade, especialmente a afrodescendência, em seus contextos educativos? Decorrente disso, as suas práticas vêm subvertendo ou reforçando uma pedagogia antirracista?

Para responder tais questionamentos, objetivamos nessa pesquisa alcançar o entendimento da dinâmica das relações étnicas na escola pública. Por isso, almejamos refletir sobre a valorização da cultura afro-brasileira, com ênfase na nossa ancestralidade sertaneja, fomentando uma educação étnico-racial, através da pedagogia griô. No tocante ao percurso metodológico,



o universo da pesquisa corresponde à abordagem qualitativa, de natureza descritiva, tendo como tipo a pesquisa-ação e instrumentos de coleta de dados a observação participante, o diário de campo e grupo focal. Para Minayo (2010, p.99), esse tipo de pesquisa escolhido “envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”. Teve como *lôcus* uma escola municipal de grande porte, que atende ao ensino infantil e fundamental, situada na periferia de Riachão do Jacuípe - Bahia. Os sujeitos da pesquisa foram os professores e estudantes da referida escola. Aqui exporemos um recorte das discussões e aprendizados construídos com os docentes, que vão ao encontro do propósito do Eixo 1. Políticas Públicas para a Educação Básica, Diversidade Étnico-racial e Legislação Educacional, do XVI Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade. Avancemos então para a reflexão do nosso relato da experiência!

2. KIKA IRIRI: CONTANDO E REFLETINDO SOBRE AS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO DA ESCOLA BÁSICA

A nossa proposta de intervenção foi originária de um projeto pedagógico intitulado “Africanidade e Identidade Cultural: a nossa história passa por lá”, implantado pela nossa Secretaria Municipal de Educação, Esporte, Cultura e Turismo (SMEECT no biênio 2015/2016 e que, ressignificado, perdura até os dias atuais. Buscando e entendendo a importância da temática, para além do processo de sensibilização, e, visando à superação da descontinuidade e da superficialidade da mesma, reinventou-se o projeto, acrescentando uma proposta inovadora: a inserção da pedagogia das africanidades, com inspiração na pedagogia griô, na prática pedagógica escolar investigada.

O projeto vivencial, oriundo da especialização em coordenação pedagógica envolveu a participação coletiva de gestores, professores e funcionários da escola desde o seu nascedouro. O mesmo teve suas principais ideias forjadas nas reuniões de horário de trabalho pedagógico coletivo (HTPC) e assim ocorreu toda construção do mesmo. A dinâmica de construção planejada seguiu os seguintes passos: levantamento das necessidades diagnósticas, estudos, planejamento das atividades. As escritas das ideias do projeto compartilhadas no grupo eram sistematizadas pelo coordenador pedagógico



e transcrita em texto para todos desenvolverem em suas respectivas funções no espaço de escolar.

O objetivo geral da proposta de intervenção foi promover práticas em educação étnico-racial na escola, evidenciando a cultura negra e tendo como preocupação fundamental o cenário vivido na escola, vislumbrando o combate ao racismo, ao preconceito, à discriminação, bem como a vivência da diversidade por meio do exercício de princípios e valores.

A linha de ação foi construída em três etapas estratégicas: a prática de oficinas pedagógicas interdisciplinares, a realização de dias “D” das Africanidades na escola e, por último, a culminância do Projeto para a comunidade escolar e sociedade. Refletiremos aqui apenas um recorte dessa experiência. Por razões óbvias, elegemos para a partilha neste colóquio a categoria de análise Práticas em educação étnico-racial na escola. Lembrando que a apreciação analítica que foi realizada corresponde à análise de conteúdo, do tipo temática conforme orientam Bardin (2009) e Gomes (2010), através do grupo focal com 10 professores, tendo a escolha da identificação de cada um por condinomes de oxirás africanos e de alguns personagens das histórias afro-brasileiras citadas no projeto, que nos contaram suas experiências e juntos fizemos uma reflexão da práxis, que resultou numa produção acadêmica ao modo *latu sensu*. Então, o que pensam, dizem, vivenciam e refletem os professores sobre as práticas em educação étnico-racial na escola investigada?

Desse modo, discutiremos sobre a educação para as relações étnico-raciais, tendo como base a análise da reflexão dos docentes sobre a própria prática, a partir do diálogo nas sessões de grupo focal. Os temas suscitados na discussão foram: práticas docentes anteriores à pedagogia das africanidades; pedagogia das africanidades: o encontro com a pedagogia griô; quando o coordenador pedagógico entra em cena; e perspectivas para a pedagogia das africanidades. Enfocaremos aqui apenas a primeira e a segunda categorias.

A respeito das práticas anteriores à pedagogia das africanidades, os professores revelaram que sempre trabalharam as questões voltadas para a consciência negra, em datas comemorativas e de forma pontual em eventos na escola. A metodologia aplicada era tradicional, pontual e com pouca interação com os alunos, já que promoviam uma discussão mais ampla sobre as relações étnico-raciais sem sua profundidade. Percebemos que eram práticas educativas de cunho festivo, sem uma conexão direta com uma pedagogia antirracista. Podemos confirmar isto com as falas seguintes:



A gente trabalhava só o desfile de beleza negra com os alunos no mês de novembro, para comemorar a consciência negra. *Iya Bassê.*

Eu trabalhava com contação de histórias com meus pequenos. *Olocum.*

Através dos livros didáticos, do que eles passavam sobre a história do negro no Brasil. *Eno*

Eu usava atividades com pinturas dos negros, comidas típicas dos africanos. *Yemanjá.*

A valorização das danças africanas é algo que eu sempre trabalhei com meu alunado. *Oxum.*

A partir desses depoimentos, depreendemos que a pedagogia das africanidades não fazia parte do cotidiano dessa escola. As datas comemorativas, especialmente o mês de novembro, em que há o dia da consciência negra, eram tidas como o ponto máximo para não deixar esquecida a presença dos negros neste país. No entanto, não se tinha uma consciência para a superação do racismo na escola, muito menos se fazia conhecer a história da cultura africana e afro-brasileira em profundidade.

Soma-se a isso a ideia a que a escola é um lugar neutro e sem conflitos pairou durante muito tempo, sobretudo no ensino infantil e no ensino fundamental. O racismo sempre foi visto como uma ameaça externa a escola. As questões sociais de preconceito e discriminação acreditava-se que advinha do meio social e chegava na escola como os reflexos de uma sociedade segregada e desigual e pouco se podia fazer a respeito disso. O que se pode entender dessas iniciativas dos professores é que se coloca o racismo de lado, escamoteando suas ramificações e enaltecendo a cultura de que vivemos em um país democrático e harmônico pela mistura das etnias e pela diversidade de saberes e culturas. Pelo ressaltado dito dos professores as cores, as danças, comidas, a beleza e a sensualidade, é o precisa ser ressaltado. Agindo assim, os professores, até então, passavam despercebidos diante do problema do racismo estrutural presente na sociedade e mais grave ainda não se davam conta que esse mesmo racismo era e, ainda é, produzido dentro da própria escola.

Nesse sentido, percebemos que, durante muito tempo, o lugar da cultura e da tradição africana e afro-brasileira nas escolas era um *habitat* muito



tímido e escondido, pertencente muitas vezes ao currículo oculto da escola, quando deveria estar no centro do currículo formal e contextualizado. Conforme Munanga (2005) e Gomes (2005; 2012), a falta de preparo da escola, da gestão e dos educadores para lidar com as questões da diversidade, em especial as africanidades, só ajuda no retrocesso das práticas educativas em prol da superação do racismo.

Munanga (2005) defende a ideia de que o racismo deve ser problematizado no contexto escolar. Precisamos superar o tão afamado mito da democracia racial que paira intencional e/ou ingenuamente nas consciências de grande parte dos brasileiros e estrangeiros. A imagem de que o Brasil é fruto das misturas das “raças”, que essa interação é pacífica e que somos um país rico pela convivência harmônica, já não surte mais efeito, diante de tantas desigualdades sociais que vivenciamos. A educação que herdamos desde os tempos coloniais nos impôs esses ideais como verdade única, a partir dessas pré-concepções fomos todos formados.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. Com efeito, sem assumir nenhum complexo de culpa, não podemos esquecer que somos produtos de uma educação eurocêntrica e que podemos, em função desta, reproduzir consciente ou inconscientemente os preconceitos que permeiam nossa sociedade. (MUNANGA, 2005, p.15).

Ademais, o referido autor nos convida a superarmos o racismo na escola agindo na desnaturalização do mesmo no contexto social. Ao negarmos a ideia de que somos fruto de uma democracia racial, começamos a romper com o pensamento eurocêntrico que engessa a capacidade de vermos o quanto a população negra e indígena, povos originários vêm sofrendo pela invisibilidade e a sulbaternidade ao longo da história. Um exemplo disso na nossa prática foi a introdução das lutas e personalidades afro-indígenas no repertório da formação com os professores. Muitos dos docentes não conheciam a história das lutas do povo negro e dos indígenas para ocupação de espaço e direitos. Quando conheceram puderam descentrar o olhar



da mera folclorização desses povos, para a admiração e reconhecimento das injustiças e da não passividade dos mesmos diante das injustiças e suas lutas como sujeitos de direitos. Assim os docentes puderam reconhecer que o racismo está presente nas principais estruturas sociais, inclusive dentro das escolas. Ao direcionar o olhar para a vivência das lutas também reconheceram que os estudantes precisavam ver e entender essas dinâmicas, para além das festividades e da rica cultura e até do que os livros didáticos propõem. Somou-se, desde então, o repertório escolar de novas referências e novos heróis bem mais próximos da realidade do povo brasileiro e da comunidade local.

Nesse contexto, para Cavalleiro (2006, a oficialização de uma da legislação antirracista na primeira década no século XXI foi um salto histórico vitorioso fruto das lutas dos movimentos sociais, sobretudo do movimento negro. Contudo, ao que se percebe, nem mesmo a existência das Leis n. 10.639/03 (BRASIL, 2003) e 11.645/08 (BRASIL, 2008) foi capaz de provocar mudanças significativas nas práticas educacionais. Segundo a autora, a formação docente para as práticas em educação étnico-racial também seria uma das vias de sucesso (CAVALLEIRO, 2006). Ela ainda sugere uma mudança radical nessas práticas a começar pelo papel da escola e pela relação professor-estudante, o que significa uma postura de acolhimento ante as questões raciais, sobretudo em se tratando de crianças negras.

Essa problematização do lugar da educação antirracista mexeu com as práticas dos nossos docentes, porque eles puderam se questionar diante de suas próprias práticas e se perguntarem: que tipo de educação estou promovendo: contra ou a favor do racismo, preconceito e discriminação? O resultado dessa e de outras indagações afins foi, por um lado, o reconhecimento dos docentes do seu não-saber em relação a sua própria história, das causas e lutas do povo brasileiro; por outro a busca por essa saber-novo através da formação continuada dentro da escola junto com a coordenação pedagógica da qual se originou essa vivência do projeto africanidades.

Dentre as reflexões mais apanhadas nas formações e que reverberou nas práticas cotidianas antirracistas na escola foi a de que precisamos nos educar e educar o outro para uma educação antirracista, saindo da lógica naturalista dos livros didáticos e lançar olhares para a etnografia, para a verdadeira história do povo, dita, contada, e vivenciada pelo povo. Sabemos que não é fácil romper com o passado e com as práticas racistas na escola, mas os professores decidiram romper com a naturalização e aceitaram o desafio de



lidar com a problematização dessas questões em sala de aula. Nesse sentido Munanga arremata:

Todos, ou pelo menos os educadores conscientes, sabem que a história da população negra quando é contada no livro didático é apresentada apenas do ponto de vista do “Outro” e seguindo uma ótica humilhante e pouco humana. Como escreveu o historiador Joseph Kizerbo, um povo sem história é como um indivíduo sem memória, um eterno errante. (MUNANGA, 2005, p.18).

Referente à pedagogia das africanidades e o encontro com a pedagogia griô, percebemos que, com a chegada deste projeto vivencial na escola, houve um esclarecimento acerca da temática das africanidades. Esse entendimento soou como um convite para novas vivências, ou seja, um novo jeito de olhar e de se trabalhar com as questões étnico-raciais na escola. Os estudos da formação avançaram para a compreensão de África, Africanos, Africanidades e Afrodescendência. Muitas desconstruções foram feitas, estereótipos confrontados com a realidade, Lutas de personalidades negras no passado e no presente de como as nossas conquistas não são “de graça”, nada é “benevolência” e pontos positivos foram surgindo na formação engajada dos professores e no desafio de ir em busca de nossas raízes étnicas e trabalhando como os estudantes e a comunidade sobre esses aprendizados. Destacamos o depoimento de uma professora que afirma que:

houve um esclarecimento sobre o tema da consciência negra; tivemos oportunidade de estudar os assuntos e conhecer histórias importantes, como o caso das personalidades negras, a participação dos negros na sociedade. Me chamou a atenção a história de Luiza Mahin, uma mulher negra que criou seu filho sozinha, deu a ele bons estudos, mesmo vendendo cocadas e este se tornou advogado em prol da causa negra; ela foi o exemplo de uma grande mulher. *Iya Bassê*.

Pereira, Amilcar (2014) sinaliza que o trabalho com as relações étnico-raciais requer muito mais do que o exercício de práticas antirracistas. Exercer a pedagogia das africanidades implica um conhecimento em profundidade, no sentido de buscar as nossas raízes, conhecer a nossa história, fazer uma verdadeira tomada de consciência sobre o que é de fato ser negro no Brasil. Por isso, os professores sentiram algo diferente, uma vez que a chegada do projeto os fez ir à busca de novos conhecimentos sobre essa



temática, mobilizando-os para reinventarem seu jeito de ensinar e aprender. Tal como menciona o referido autor os professores, entenderam que é preciso conhecer um pouco mais sobre o tema em sua inteireza e riqueza de detalhes, considerando toda a subjetividade presente no contexto socio-educacional.

Ademais, a totalidade dos professores reconheceu que houve mudanças significativas em suas práticas sobre a educação para as relações étnico-raciais. Sobretudo tiveram uma mudança de olhar sobre o racismo e passaram a assumir posturas antirracistas no interior da escola e fora dela. Conforme os mesmos, essa mudança de atitude se deve à aplicação da proposta da intervenção, sobretudo com os estudos sobre a Pedagogia Griô e a realização dos dias “D” das africanidades. Cada um dos docentes em particular destacou seus momentos marcantes que estavam muito associados ao sucesso da sua prática docente ao lidar com esse tipo de diversidade. Eis a visão dos professores:

Pude mudar minha prática quando descobri as heranças dos negros, que muito nós herdamos como costumes. Descobri também a questão do cabelo negro, não é cabelo ruim, duro. Aprendi que, na África, por conta do clima, o cabelo do negro se tornou resistente e encaracolado. Toda vez que vejo uma criança zombar do cabelo de outra, dou essa explicação; isso é consciência. São coisas novas que vamos conhecendo e passando pra eles. *Yemanjá*.

Desde a chegada do projeto, que é pra mim histórico, porque durou tanto tempo, quase nem vejo discriminação e preconceito contra o negro, pelo menos na minha sala de aula, não! Eles hoje encaram a questão do negro com naturalidade, pois conseguem ver pessoas da mesma cor fazendo sucesso, fazendo história. Gostei de trabalhar a história do leão Cecil, que foi morto recentemente por um caçador. A gente aproveita pra trabalhar outros assuntos também. No dia “D” os alunos sabiam tudo sobre a história da vida do leão. *Iya Bassê*.

Eu me encantei com as contação de histórias com a minha turma de maternal. Uma em especial me encantou: as tranças de Bintou. Eu trabalhei essa história bem antes com eles e no dia “D” eles sabiam contar tudinho; é tanto que me surpreendi com uma aluna de 3 anos contando trechos certinho. Isso mexeu com as crianças porque trabalhou a questão dos cabelos, da identidade deles, o porquê dos birotos e das tranças nas crianças. *Olucum*.

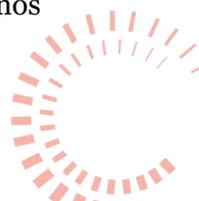


Para mim o que fizemos só veio reforçar o trabalho que já se faz na escola que é conscientização. O que promovi foi muito bom e o que os alunos gostaram muito foram as danças no estilo baiano, afro-brasileiro. *Oxum*.

Nos depoimentos acima, evidenciamos que as práticas em educação étnico-racial estiveram orientadas por princípios bem definidos, centrados na pedagogia griô, como previsto na proposta de intervenção, a saber: a ancestralidade, a identidade, a resistência e alteridade. A ancestralidade é percebida através das estratégias utilizadas em sala, tendo como marcantes as heranças africanas representadas pelo clima, relacionando-o ao tom de pele escuro e aos cabelos de fios resistentes e volumosos; fauna e a preservação ambiental, bem representada com a história da caçada e morte do leão Cecil, que comoveu o mundo e os estudantes. Já a identidade é vivenciada através dos penteados, por meio da contação de histórias desde a educação infantil às series iniciais do ensino fundamental. As danças, ritmos afro-brasileiros, bem como a representação das personalidades negras, o desfile da beleza negra, a roda de capoeira, também foram dignas representantes do princípio da resistência negra. O axé e o samba de roda se encontraram no chão da nossa escola e foram exemplos expoentes do princípio da alteridade trabalhado no projeto de africanidades na escola investigada.

De acordo com Pereira, Amauri (2014), a iniciação das práticas em educação étnico-racial precisa passar pelo (re) conhecimento da história da África, (re) conhecendo também as contribuições dos afrodescendentes na história deste país. Para ele, conhecer a África é “fundamental para a formação da consciência social e histórica do povo brasileiro” (ibid, p. 33). Por isso, é essencial que problematizemos os estereótipos em relação ao continente africano, seu povo e sua história tão diversa, assim como em relação à população negra brasileira.

Segundo Silva (2007) e Oliveira (2009), o sucesso de práticas educativas antirracistas deve-se ao fato dessas serem orientadas por valores e princípios bem definidos no âmbito escolar e, principalmente, na formação dos professores. Por isso, o quadrilho chamado ancestralidade-identidade-resistência-alteridade delineou os trabalhos pedagógicos durante o percurso de desenvolvimento desta proposta de intervenção. Sobre os valores trabalhados, uma das professoras sinaliza que “[...] sentir e discutir sobre quem somos nós é muito gratificante. Precisamos nos conhecer melhor e a escola; nós



professores temos que colaborar nessa parte, ajudando a formar a consciência dos alunos.” *Ajê Xalugá*.

Sabemos que essa história tão rica e tão densa não deve ser contemplada em um único projeto. Nosso projeto somente despertou para essa consciência através da vivência valorativa dos princípios da ancestralidade, identidade, resistência e alteridade. Contudo, precisamos avançar, sobretudo, no que orienta Paula (2015) no sentido de conhecer com mais profundidade a historicidade africana, trazendo essa discussão para nossas salas de aula, fundamentando-nos de práticas que nos aproximam dos africanismos e da luta antirracista.

Outro momento de muita proeminência na realização no projeto de intervenção foi a chegada dos mestres griôs à escola, como afirma a docente *Oxum*: “[...] eu destaco o dia “D” da africanidade como mais importante, no sentido da participação de outras pessoas da comunidade estarem aqui na escola interagindo e dando suas contribuições para o projeto [...]”. Também outros docentes colocaram suas impressões acerca da presença dos griôs na escola. O conjunto dos docentes admite que esses mestres representaram a verdadeira cultura afro-brasileira e são seus legítimos representantes, exalando com seus saberes o cheiro genuíno da cultura negra em suas diferentes faces e jeitos de ser e de sentir a afrodescendência. A presença desses griôs dinamizou o processo pedagógico e aproximou mais a comunidade da escola, conforme se percebe nos seguintes trechos:

A nossa escola estava precisando desses trabalhos. Os dias “D” de africanidades vieram pra mostrar o nosso valor e conhecer os saberes desses mestres me fez aprender muito sobre a nossa cultura. A nossa escola estava precisando de um momento assim. *Iya Bassê*.

Eu não conhecia a pedagogia griô. Nunca tinha ouvido essa palavra, mas agora sei a força que ela tem. A presença desses mestres foi muito importante. Me destacou uma professora que falou sobre a alteridade. Foi interessante seu jeito de explicar, usando a ludicidade, estimulando a participação dos alunos com questionamento e em cima disso ia fazendo a sua fala pra gente e dando ao próprio alunado a oportunidade de participar. *Olocum*.

Senti que o projeto somou muito com a chegada desses convidados, porque tudo isso fluiu com naturalidade e a gente se convence de que trabalhar a consciência negra é importante e cada um com seu saber



nos ajudou a enxergar isso. O apoio e parceira de cada um deles contribuíram para o sucesso do projeto. *Oxum*.

Assim, a intervenção dos mestres griôs permitiu que a pedagogia das africanidades se aproximasse do contexto escolar, dando-lhe um novo estímulo no trabalho com a educação para as relações étnico-raciais. Essas intervenções planejadas estiveram centradas na pedagogia griô que é uma educação que nos questiona: porque vivemos tão longe uns dos outros, afastados dos saberes tradicionais da terra, da oralidade da nossa gente, das nossas raízes? E o que fazer para nos conectarmos? Essa foi a nossa iniciação nesse tipo diferenciado de fazer educação antirracista. Pelos questionamentos, buscamos estudar nos referendar para poder enxergar o óbvio: a nossa gente, o seu saber-ser e seu saber-fazer. Precisamos nos conectar com a nossa ancestralidade e a partir dela (re) conhecer e intervir na realidade. A criadora dessa pedagogia é a educadora popular baiana Lílian Pacheco.

Para Pacheco (2006) o termo *griot* advém de um costume ancestral africano. Aqui no Brasil o termo ganhou a nomenclatura griô. Um griô pode ser um poeta, historiador, cantor ou contador de história; ou seja, todo aquele, sendo artista ou não, capaz de difundir através do “boca a boca” um tipo de saber. Como disse o escritor Guimarães Rosa, “o que lembro, tenho”. A pedagogia griô, nasce do movimento Ação Nacional Griô, que reconheceu os direitos dos mestres griôs em todo o Brasil com o apoio do Ministério da Cultura no início dos anos 2000. Consiste na promoção de uma educação que constrói vínculos entre os saberes científicos e saberes populares e reconstrói outro conhecimento, vinculado ao saber comunitário.

É uma pedagogia da vivência afetiva e cultural que facilita o diálogo entre as idades, entre a escola e a comunidade, entre grupos étnico-raciais interagindo saberes ancestrais de tradição oral e as ciências formais para a elaboração do conhecimento. Essa abordagem de aprendizado é um projeto de vida que tem como foco o fortalecimento da identidade e a celebração da vida. (PACHECO, 2006, p. 13).

Dessa forma, rememorando a chegada dos mestres griôs na escola, tão mencionada pelos docentes e acolhida pelos estudantes, podemos depreender que esse momento só se tornou significativo porque houve uma sensibilização sobre do que se tratava a pedagogia griô. Houve uma vivência experimentada das rodas de diálogo com os professores, na elaboração do



projeto nas intervenções realizadas durante o mesmo. Na escola, os mestres da comunidade passaram a ser (re) conhecidos com notório saber, o saber griô, advindo de suas vivências e memórias ancestrais e que foram por estes guardadas. Em roda de conversas cada griô se tornou um professor e os professores, os estudantes se tornaram aprendizes. Os saberes aprendidos culminaram em ancestralidade, identidade, alteridade e resistência.

Coadunando também a essas reflexões, Ki- Zerbo (2010), Hampaté Bâ (2010), Paula (2015), Pacheco (2015), nos afirmam que podemos constatar que o diferencial desse tipo especial de educação é colocar a tradição oral como estratégia teórico-metodológica relevante. De fato, a fala dos griôs foi ouvida e acolhida por nós aprendizes, pelo fio condutor da ancestralidade. Esses autores compreendem que a genialidade dessa proposta consiste em apostar na valorização dos saberes lembrados via diálogo com os estudantes, reconhecendo suas histórias de vida e tendo essa dinâmica como meio de ressignificar os nossos currículos escolares e, por conseguinte, concretizar uma verdadeira educação para a diversidade.

3. KO PARI: PARA NÃO TERMINAR

A vivência da diversidade no contexto da escola básica, pelo que vimos no decorrer das reflexões deste artigo, não é tarefa fácil e tem se tornado um desafio à nossa educação na contemporaneidade. Sobretudo, aqui no nosso contexto do semiárido baiano, pensar a condição do negro e do indígena, dos afro-indígenas sertanejos, requer de nós um quê de resistência e superação. Com a presença dos mestres griôs na escola percebemos a importância da tradição oral e da força que a nossa história tem de comover, convencer e tornar consciente muitas mentes infantis, adolescentes a adultas que convivem no espaço educativo.

Ao retomar o nosso percurso metodológico, relembramos a atuação em uma escola pública de grande porte do ensino infantil e anos iniciais do ensino fundamental, tendo como sujeitos os docentes dessa unidade escolar. A vivência praxiológica da formação com o projeto vivencial realizado, proporcionou mudanças significativas nas práticas docentes e essas sendo reverberadas nos grupos focais permitiu o aprofundamento do nosso estudo investigativo.

Sendo assim, em resposta a nossa problemática de estudo, constatamos que as práticas docentes em educação étnico-racial se aproximam de uma pedagogia antirracista, ao partirem desse nascedouro cultural, ou seja, de



fora pra dentro da escola, o que nos trouxe uma riqueza comunal, sobretudo na renovação do saber-fazer pedagógico. Na verdade, a pedagogia griô sendo acolhida pelos docentes, proporcionou o ganho de um saber transformado, construído com, na e pela comunidade.

A exemplo disso podemos relembrar das oficinas de intervenção nas quais professores e estudantes aprenderam com os mais velhos os saberes da nossa cultura negra jacuipense, a exemplo das danças, cantigas, do trançado dos cabelos, dos causos que sempre nos remetiam a nossa ancestralidade e reforçavam cada vez mais a nossa identidade negra múltipla e diversa. Nas rodas de conversa aprendemos a tradição viva, que pela oralidade, nas trocas, nos ensinamentos nos fez ter contato com a nossa ancestralidade e a buscar mais conectar nossas ações e nossas práticas visando o bem comunitário.

No entanto, reconhecemos que essa iniciativa que ainda permanece no calendário de atividades das escolas municipais, com previsão para ocorrer neste ano corrente o 1º fórum municipal sobre a diversidade, necessita de mais apoio, maior adesão da população, dos mestres griôs e da multiplicação dos mesmos, bem como também de apoio da gestão pública municipal, que precisa investir mais na política educacional para educação das relações étnico-raciais, investindo na qualidade das práticas educativas, através da formação continuada de professores e demais profissionais da educação, na aquisição materiais didáticos específicos, na ampliação dos espaços de vivência da diversidade.

Ressaltamos que mesmo após sete anos no início dessa iniciativa exitosa, a referida escola continua a promover o projeto dentro das possibilidades, buscando interagir com a comunidade escolar e a comunidade local. A semente griô foi plantada na escola, basta o poder público investir mais na formação docente e da gestão pedagógica, especialmente do coordenador pedagógico, para a educação antirracista e valorizar a diversidade, tanto no âmbito das políticas educacionais, culturais e sociais, quanto na valorização profissional

Portanto, o cerne da nossa pesquisa deu conta de revelar que para a vivência da diversidade na escola, faz-se necessária a formação docente continuada e contextualizada para lidar com o diferente, o subalterno, o excluído. A continuidade da pedagogia griô nas escolas representa uma alternativa viável para tal intento. Precisamos fortalecer uma prática docente que possa produzir para além de belos discursos antirracistas, a formação do caráter dos estudantes, que se traduz em atitudes e posturas de fato antirracistas, incluídos e amorosos.



REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, LDA, 2009.

BRASIL. Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes a bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 9 jan. 2003. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: DF, 10 mar. 2008. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm.

CAVALLEIRO, E. Introdução. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2006. p. 11-18.

GOMES, N.L. Práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639**. 1ª edição/Nilma Lino Gomes (org). Brasília: MEC/UNESCO, 2012, p. 19-34.

GOMES, Nilma L. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela lei federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (MEC-SECAD), 2005. p. 39-63.

GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: *Mª C.S. (org). Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 67-80.

MINAYO, Mª Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Mª C.S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010, p. 09-31.

HAMPATÉ BÂ. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org). **História geral da África I: Metodologia e Pré-história da África** / editado por Joseph Ki-Zerbo. – 2.ed. rev. – Brasília: UNESCO, 2010, p. 167-212. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000042769>.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECADI, 2013.

MUNANGA, kabengele. Apresentação. In: MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Superando o racismo na escola**. 2ª edição. Brasília: MEC/SECAD, 2005, p. 15-20.



OLIVEIRA, Iolanda. A formação de profissionais docentes para a formação das relações raciais nos planos nacionais da educação. In: AGUIAR, Marcia Angela da S. (org. [et al.]. **Educação e Diversidade: estudos e pesquisas**. Vol 1. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos Ed, 2009, p. 203-212.

PACHECO, Lillian. **Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida**. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

PACHECO, Lillian. A Pedagogia griô: educação, tradição oral e política da diversidade. **Revista Diversitas**, Ano 2, n.3 set 2014/ mar. 2015. São Paulo: DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2015, p. 22-99.

PAULA, Benjamim Xavier de. A Educação das relações étnico-raciais, a pedagogia das africanidades a pedagogia griô. **Revista Diversitas**. Ano 2, n. 3, set 2014/março2015. São Paulo: DIVERSITAS/FFLCH/USP, 2015, p. 180-215.

PEREIRA, Amauri M. História dos negros no Brasil. In: PEREIRA, A. A. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014, p.33-59.

PEREIRA, Amílcar A. Relações étnico-raciais na história do Brasil. In: PEREIRA, A. A. **Educação das relações étnico-raciais no Brasil: trabalhando com histórias e culturas africanas e afro-brasileiras nas salas de aula**. Brasília: Fundação Vale, 2014, p.61-74.

SILVA, Petronilha B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Revista Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63, set./dez. 2007, p. 489-506.

TEIXEIRA, Anísio. Valores proclamados e valores reais nas instituições escolares brasileiras. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 64, n. 148, set./dez, 1983, p. 243-256.

UNESCO. **Década Internacional de Afrodescendentes**. 2015. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/pt/brasil/brasilia/about-this-office/prizes-and-celebrations/2015-2024-international-decade-for-people-of-african-descent/#c1465007>.

AGRADECIMENTOS

O que eu herdei de minha gente eu não posso perder. Caetaneando nesta frase inicial só tenho pensamentos e sentimentos de gratidão: aos meus ancestrais afro-indígenas, aos mestres griôs jacuipenses, a toda comunidade escolar professores, estudantes, funcionários, gestores e comunidade local. Aos mestres griôs Lillian Pacheco e Márcio Caires, bem como aos/as colegas da escola de formação em Pedagogia Griô. À Secretaria Municipal de Educação e Cultura, às colegas coordenadoras, especialmente Camila, Joélia, Jucineide, Sandrely. Às professoras Antonieta e Marinélia. Ao estudante Caio representando as crianças pretas desse país e a todas as pessoas que se levantam em prol da causa antirracista.



2. Práticas de Leitura para a Formação do Sujeito-Bebê Leitor: a Abordagem de Temas Feministas e Antirracistas em Creches

Denise Aparecida de Paulo Ribeiro Leppos

 <https://orcid.org/0000-0003-4602-2427>

 Graduada em Licenciatura Plena em Letras (UNIFEV) e em Pedagogia (UNINO-VE). Especialista em Gestão Escolar, em Supervisão e Orientação Escolar e Docência no Ensino Superior. Mestre e Doutora em Linguística pelo PPGL da UFSCar. Atualmente, dedica-se aos estudos dos discursos que circulam na mídia acerca da educação em tempos de pandemia, a importância do brincar para o desenvolvimento infantil, a formação do sujeito-criança leitor a partir de literaturas feministas e antirracistas e a presença da linguagem neutra na literatura infantil.

1. INTRODUÇÃO

Uma sociedade justa pressupõe o respeito dos direitos humanos, e a fruição da arte e da literatura em todas as modalidades e em todos os níveis é um direito inalienável (CANDIDO, 2011, p. 193).

A respeito do que afirma Candido (2011) na citação em epígrafe, o respeito dos direitos humanos bem como seu acesso a eles vai além dos bens básicos e indispensáveis, “como casa, comida, saúde, coisas que ninguém bem formado admite que sejam privilégio de minorias. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria o direito de ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven?” (CANDIDO, 2011, p. 174).

Se o exercício da leitura promove, entre outras tantas descobertas, o desenvolvimento da fala, o letramento, o conhecimento de mundo, a socialização, a capacidade de solucionar problemas, a construção de regras, a cooperação e a solidariedade, o diálogo, o respeito a si mesmo e ao próximo, por que será, então, que essa preocupação com a formação desse sujeito-bebê leitor^[1] não se dá desde os primeiros anos de vida da criança? Desta maneira, em nossa pesquisa de doutorado, objetivamos demonstrar como práticas de leitura nas escolas de educação infantil e no ambiente familiar são eficazes para a formação leitora de bebês.

Nosso enfoque buscará abordar a especificidade e a relevância de se ler obras que abordem temas como o do feminismo e do antirracismo desde cedo, e para isso formularemos algumas perguntas norteadoras como: há produções literárias infantis com esse tema? São produções reconhecidas e premiadas? São adotadas nas creches? Exigem por parte dos mediadores dessa leitura alguma formação específica? São obras com qualidade estética e não meramente obras com finalidade pedagógica instrumental no trato desses temas? Por essas razões, a leitura na Educação Infantil é um dos meios mais eficazes de desenvolvimento da linguagem e da personalidade, pois trabalhar com a linguagem é lidar com o ser humano (JOLIBERT, 1994).

1 Usaremos o termo sujeito-bebê leitor pensando o bebê como sujeito que também produz discursos, uma vez que ela pode ser entendida como sujeito histórico. Segundo Orlandi (2009, p. 50-53), não devemos pensar o sujeito “apenas numa concepção intemporal, a-histórica e mesmo biológica da subjetividade – reduzindo o homem ao ser natural – e? preciso compreendê-la através de sua historicidade. [...] Ao dizer, o sujeito significa em condições determinadas, impelido, de um lado, pela língua e, de outro, pelo mundo, pela sua experiência, por fatos que reclamam sentidos, e também por sua memória discursiva, por um saber/poder/dever dizer, em que os fatos fazem sentido por se inscreverem em formações discursivas que representam no discurso as injunções ideológicas”.



2. DO DIREITO À LEITURA À PRÁTICA DE LEITURA EFETIVA: A VEZ DOS BEBÊS

É direito de todos os bebês o acesso à leitura e à cultura. De acordo com Candido (2011, p. 177), em *Direito à Literatura*, “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo”. Infelizmente, ainda é muito frequente a oferta de livros sem características literárias, sem personagens representativas e que se aproximem da realidade de que alguns grupos de bebês fazem parte. Muitos desses livros que são lidos e oferecidos estão enviesados por uma ideologia hegemônica, reducionista, preconceituosa, em geral patriarcal, moralizante e cristã. Candido (2011), em sua obra, enfatiza a leitura da literatura que emancipa e humaniza, sem finalidades pedagogizantes e instrumentais para doutrinar ou acostumar os sujeitos a certas práticas, pois a “literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2011, p. 178).

Precisamos refletir sobre o ato de ler livros enquanto fazer sociocultural, mas também saber fazer escolhas que possam acolher todos os tipos de infância. Construir critérios para que essas seleções sejam feitas, uma vez que, bebês são tão sujeitos produtores de cultura quantos crianças alfabetizadas, são seres pensantes e capazes de apreender os saberes e (res)significá-los. Não podemos reduzi-los, deste modo, a uma folha em branco, à espera de um adulto para desenhar os seus passos. Isso porque a formação do sujeito-bebê leitor não acontece no vazio. Ler, como diz Perrotti (1990, p. 63), “não é um ato natural, mas cultural e historicamente demarcado”, a leitura é apreendida a partir do meio histórico e social em que vivemos. Por isso, a leitura pode proporcionar o desprendimento daquilo que é imposto.

Ler é um ato de resistência e direito de todos, e a escola é um dos espaços institucionalizados que pode assegurar que isso ocorra por meio da figura do professor, que mediará essa apreensão em rodas de leitura (SAMPAIO et al., 2015). O que percebemos é que a escola, aos poucos, vai se tornando o espaço onde ocorre a promoção da leitura, o ambiente que disponibiliza certos livros em detrimentos de outros, de acordo com suas concepções pedagógicas, ideológicas, culturais, políticas e sociais.

Sabemos que há muitos estudos e projetos cujo objetivo é incentivar a prática da leitura entre as crianças em início de alfabetização, mas pouco se



olha para a formação do sujeito-bebê leitor *avant la lettre*. Onde fica o lugar dos bebês nesse espaço social da leitura? Como vimos, certas práticas de leitura, de certos gêneros e autores, conduzidas de certas maneiras podem proporcionar muitos benefícios na formação do sujeito e em sua formação como leitor. Ora, se ela promove tantos desenvolvimentos, por que não dispomos ainda de investimentos adequados, de medidas sérias, de ações coletivas com vistas à formação precoce, de qualidade, lúdica, inventiva, sensível e humanizadora das pequenas leitoras e dos pequenos leitores?

Neste texto, refletiremos sobre a pouca presença de temas fraturantes e decisivos na formação dos sujeitos em nossa sociedade, nas obras destinadas ao público infantil, especialmente aos bebês, em sua pouca diversidade e presença nas bibliotecas das instituições públicas hoje encarregadas da promoção dessa prática e da garantia desse direito às pequenas e aos pequenos, que nesta pesquisa pretendemos refletir sobre a formação do bebê leitor orientando nossa busca e análise para a produção, formulação e circulação de obras literárias que abordem temas feministas e antirracistas, como meio de formar, desde cedo, sujeitos capazes de experimentar o respeito mútuo, de exercitar sua capacidade de empatia, de exercer e de garantir aos outros o direito de praticar a liberdade, como gesto de resistência humanizadora.

Afinal, tornamo-nos sujeitos mais plenos quando aprendemos princípios humanísticos como o da igualdade entre os seres, o da importância de ser e nos tornarmos um agente de transformações sociais e culturais decisivas para a vida em sociedade. Disso se justifica a relevância da figura do mediador que escolhe o que ler, que lê de maneira a tornar essa prática prazerosa por ser significativa, na medida em que suas escolhas podem formar sujeitos sociais mais preparados para a vida em comum, com suas contradições a reconhecer e com suas desigualdades a combater.

Soa estranho pensar que muitas escolas, compostas majoritariamente por bebês negros, não possuam a cultura de realizar leituras de obras antirracistas. Segundo Rosenberg (s/d, p. 36), “a educação [dos bebês e] da criança pequena, se associa a um intenso desconhecimento de nós pesquisadoras/es sobre as relações raciais que se constroem no âmbito da creche e da pré-escola e da pequena infância”. Isso torna necessário repensarmos as práticas educativas no que concerne à adoção de obras literárias representativas. Rosenberg (s/d, p. 38), levanta, ainda, o seguinte questionamento: “a política de creche brasileira sustenta e provoca desigualdade racial?”, e ela responde que sim, não apenas discriminação contra a criança e/ou sua família estão



presentes como também as “desigualdades regionais, econômicas, de gênero e, sem dúvida, de idade”. O que percebemos, desse modo, é que “a pobreza tem, entre outras coisas, cor” (ABRAMOWICZ, s/d, p. 51), uma triste realidade naturalizada em nossa sociedade e, por isso, vista também em creches, instituições que, em sua grande maioria, exercem a função disciplinar e normatizadora, promovendo e reforçando as desigualdades, os preconceitos e estereótipos cristalizados.

E é justamente porque a sociedade é profundamente desigual, e elege os grupos que ocuparão essas posições desiguais, que é preciso conduzir ações que contribuam para que ela deixe de ser. Daí nosso interesse em refletir, de início, sobre a importância da representatividade, de todos os grupos que constituem nossa sociedade, desde cedo, nas ações de leitura e de condução das atividades pedagógicas junto aos bebês, que têm o direito de ouvir histórias nas quais se identifiquem com as personagens principais e não se vejam em versões estereotipadas e preconceituosas indiferentes à sua condição de ser no mundo, de ser em sociedade. Também é preciso pensar sobre as formas de fomentar a igualdade racial e de gênero de maneira progressiva, naturalizada, posto que, os bebês enquanto sujeitos históricos são capazes de (re)produzir, ao seu modo, os valores culturais que os cercam, que se impõem sob a força do consenso. É preciso desconstruir alguns consensos perversos, e isso com gestos e práticas constantes, variados e engajados no compromisso de promover uma sociedade mais sensível, solidária e socialmente justa.

Contudo, fica difícil cobrar tal postura das unidades educacionais bem como dos educadores uma prática que desconstrua essas ideologias homogeneizadas, quando instituições governamentais não promovem esse tipo de ação, por exemplo, no catálogo de livros do Plano Nacional de Leitura (doravante PNL) para bebês de 0 a 2 anos, não há um livro que aborde a temática feminista ou antirracista. Como propor, desse modo, políticas educacionais que consigam transpor as barreiras das desigualdades sociais, de gênero e de cor? É preciso, pois, romper essas barreiras e promover práticas de leitura que sobrelevem a igualdade de raça e de gênero.

Conforme avança Rosemberg (1996, p. 64), “o caminho mais adequado para superar este intrincado jogo de subordinações de classe, raça, gênero e idade que vem prejudicando as crianças na educação infantil seria o da formação e da qualificação trabalhadora”, ou seja, daqueles que participam ativamente dos cuidados dos bebês.



3. A VEZ E A VOZ DOS BEBÊS

Infâncias tão conhecidas e tão desconhecidas, tão saudáveis e tão doentes, tão inteiras e tão fragmentadas, tão presas e tão livres, tão verdadeiras e tão escondidas. Um mundo de infâncias a desvendar! (FRIEDMANN, 2020, p. 46).

Adriana Friedmann (2020, p. 46) apresenta em *A vez e a voz das crianças* as oposições que permeiam a infância, tornando-a única e heterogênea. Não é de hoje que o sistema educacional brasileiro, sobretudo, o da educação básica, precisamente, o da educação infantil, apresenta sérios problemas ainda de ordem quantitativa, mas principalmente de ordem qualitativa. Ao longo dos anos, o que pudemos ver foi o descaso com a educação, em especial, com a falta de incentivo à prática de leitura voltada para bebês. Apesar de haver, hoje, relativo estímulo a essa experiência, ainda é baixo o investimento em literaturas que fujam dos ideais hegemônicos, moralistas e conservadores.

Tradicionalmente, as produções acadêmicas desenvolvidas a esse respeito inscrevem-se nos campos da sociologia da infância e da formação e da constituição do sujeito leitor a partir da alfabetização. Por este motivo, a presente pesquisa também almeja contribuir com tais campos, por intermédio de uma abordagem discursiva de um de seu objeto, ao agregar suas inter-relações com outras esferas e instituições sociais, a saber, a formação do bebê leitor.

Gabriela Tebet (2019) e Renata Souza e Juliane Motoyama (2016) são pesquisadoras que tem se dedicado aos estudos da infância, mais precisamente aos diálogos possíveis da sociologia e os estudos de bebês. Tebet (2019), traz à tona a importância de se estudar os bebês, uma vez que, são também sujeitos sociais, mesmo que num âmbito mais familiar, particular e privado. Durante muito tempo, os bebês foram colocados à margem por não dominarem a linguagem oral. Num momento, a falta do domínio da fala os colocavam na condição de excluídos, num outro, já com o domínio da fala, lhes são tirados a voz por não dominarem a leitura de textos verbais.

Já Souza e Motoyama (2016, p. 25), tecem reflexões sobre como os espaços de leitura propostos para “atender adultos letrados e crianças em fase de alfabetização [foram se expandindo] para bebês com poucos meses de vida: a Bebeteca”. Para contextualizar o que seria essa bebeteca, posto que, num primeiro momento, tal termo nos causa certo estranhamento, vejamos o que as pesquisadoras falam sobre essa expressão:

seria um espaço criado recentemente na história das bibliotecas. Des-



de o século XX todos estão habituados a observarem bibliotecas nas escolas de ensino fundamental. No entanto, oferecer livros aos bebês, em local organizado para isso, é algo novo, e junto com essa novidade, vem a reconfiguração e reconstrução não só do espaço, mas também dos materiais oferecidos às crianças na primeiríssima infância, com livros diversos e de diferentes materialidades (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 26).

Ora, por que não considerar os bebês como sujeitos que estão em processo de se tornarem leitores? Investir em bibliotecas e espaços organizados e acervo de qualidade, com temáticas atuais que representam efetivamente as crianças assim como sua realidade, possibilita que “bebês e as crianças bem pequenas [tenham] oportunidades únicas, como por exemplo iniciarem seu processo de formação como leitores” (SOUZA; MOTOYAMA, 2016, p. 31).

4. QUAL É A VEZ DOS BEBÊS, DE FATO, NAS PRÁTICAS DE LEITURA?

Com vistas a ilustrar nosso procedimento metodológico, formulamos um breve exercício analítico, levando em consideração a abordagem de pesquisa etnográfica e de estudo de caso, de um dos objetivos propostos em nosso trabalho.

No processo de escrita deste artigo, e de modo a aventarmos eventuais impactos dessas regulações do ensino de leitura na primeiríssima infância e a circulação ou não de obras que abordam direta ou indiretamente esses temas, visitamos um centro de educação infantil, aqui denominada de Creche 1, com o objetivo de conhecermos a biblioteca e/ou o acervo de livros infantis disponíveis para a prática de leitura. Para tanto, antes da visita, foi realizada uma lista de livros premiados e indicados por especialistas que trazem à tona a temática feminista e antirracista, são eles:

Malala, a Menina que Queria ir Para a Escola, por Adriana Carranca
Luna Clara e Apolo Onze, por Adriana Falcão
Bisa Bia, Bisa Bel, por Ana Maria Machado
A Fada que Tinha Ideias, por Fernanda Lopes de Almeida
Na Casa Amarela do Vovô, Joatinha como Jujubas, por Jaqueline Conte
Procurando Firme, por Ruth Rocha
 Coleção antiprincesas, de Nádia Fink e Pitu Saá
O Mundo no Black Power de Tayó, de Kiusam de Oliveira e Taisa Borges



As cientistas: 50 mulheres que mudaram o mundo, de Rachel Ignatofsky
Para educar crianças feministas, de Chimamanda Ngozi Adichie
Histórias de ninar para garotas rebeldes, de Elena Favilli
Coisa de menina, de Pri Ferrari
Coisa de menino, de Pri Ferrari
 1º Lugar Prêmio Jabuti (2020) *Da Minha Janela*, de Otávio Júnior
 1º Lugar Prêmio Jabuti (2019) *A Avó Amarela*, de Júlia Medeiros e Elisa Carareto
 1º Lugar Prêmio Jabuti (2011) *Obax*, de André Neves
 2º Lugar Prêmio Jabuti (2010) *Carvoeirinhos*, de Roger Mello
 Sem colocação Prêmio Jabuti (2003) *Sebastiana e Severina*, de André Neves
 Sem colocação Prêmio Jabuti (2002) *Meninos do Mangue*, de Roger Mello
Vizinho, vizinha, de Roger Mello (Prêmio Hans Christian Andersen)
Letras de Carvão, de Irene Vasco e Juan Palomino (Prêmio Selo Distinção Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio)
A cor de Coraline, de Alexandre Rampazo (Selo Distinção Cátedra UNESCO de Leitura PUC-Rio)
Rosa, de Odilon Moraes (Premiação The White Ravens)
A Boca da Noite, de Cristino Wapichana (Premiação The White Ravens)

Após uma busca minuciosa, livro por livro, nessa unidade escolar, não foi encontrado nenhum exemplar que verse sobre a temática feminista, já sobre a antirracista encontramos o título “Menina bonita do laço de fita²”, de Ana Maria Machado, muito utilizado pelos docentes para desenvolver projetos que contemplem a lei 11.645/08 que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena. Considerando a ausência de livros de temática feminista e a pequena quantidade de livros com temática antirracista, é preciso entender, primeiramente, como acontece o processo de escolha e de aquisição dos livros de literatura, quais são os parâmetros políticos, sociais, culturais usados para fazer essa escolha, além de se fazer necessário compreender e identificar os empecilhos que não oportunizam escolhas mais democráticas e representativas.

2 Faz-se necessário refletir sobre a escolha significativa dessa obra, apesar de trazer discursos que circundam o politicamente correto, há estudos que analisam algumas questões que aparecem na história reafirmando a sociedade patriarcal da qual fazemos parte (por exemplo, o pai da menina não aparece na história e nem é mencionado), o fato da menina ser ‘aparentemente’ uma criança solitária, precisando se socializar com um coelho, a construção estereotipada e sensual da mãe mulher negra etc. Cf. “Onde estão os coelhos pretos no livro ‘A menina bonita do laço de fita?’ de Simone Alves Pedersen e Jussara Cristina Barbosa Tortella. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/326468139_ONDE_ES-TAO_OS_COELHOS_PRETOS_NO_LIVRO_A_MENINA_BONITA_DO_L Acesso em: 22 de agosto de 2022.

O que vimos, na Creche 1, que fica localizada em um bairro periférico em uma cidade do interior de São Paulo, é que há pouquíssimos livros sobre as temáticas aqui abordada, o que nos permite problematizar algumas questões de pesquisa i) quais são as razões para a pouca oferta de obras que versem sobre esses temas? e ii) quais são as dificuldades e entraves na disseminação, no acesso e na mediação da leitura de obras com esse teor. Entendemos que, mesmo havendo livros desses temas nas bibliotecas das instituições públicas concernidas, isso não é garantia de que eles estejam sendo lidos e, se lidos, de que eles contem com uma mediação capaz de lançar luz sobre os temas, de forma não redutora, não preconceituosa, não instrumentalizada, considerando que na leitura por um mediador se pode suprimir ou modificar a história bem como adotar outras palavras, de acordo com suas crenças ou por julgar que o bebê seja incapaz de compreender o texto apresentado tal como foi ou, ainda, em função de eventuais exercícios de autocensura. Essa supervisão, por vezes, feita inconscientemente, nega ao outro a possibilidade de aceder a determinados temas ou apresentados de ângulos menos estigmatizantes e preconceituosos.

Essa fiscalização pode produzir uma autocensura, disfarçada de liberdade de expressão. Diferentemente da censura exógena do Estado, o “autocensurar-se” é uma forma de limitar certos discursos que, na boca de um professor engajado, soa como resistente e progressista. Tal comportamento significa e produz efeitos de sentidos no modo como ocorre o processo de desenvolvimento da formação e da subjetivação do sujeito-criança leitor/a, sendo a “disciplina um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (FOUCAULT, p. 36, 1996).

Já sobre a falta de livros que versem sobre literatura feminista, essa ausência não está ausente de significado. Longe disso, esse “silêncio não é? vazio, ou sem sentido; ao contrário, ele é? o indício de uma instância significativa” (ORLANDI, 2007, p. 68), pois ele esta? entre as práticas educativas, principalmente, atravessando-as de novas significações. Por isso, o silêncio produz efeitos de sentido diversos. Logo, ele não pode ser tomado como o ‘vazio’ – a falta de livros que abordem temas fraturantes, mostra a realidade social cujo governo corrobora para as desigualdades sociais, étnicas e gênero. Dessa maneira, esse silêncio e? a própria condição de produção de sentido, aparecendo como um lugar ou um espaço que permite a? prática de leitura significar e significar-se.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acreditamos que a pesquisa proposta possa contribuir com a produção acadêmica que envolve os estudos de gênero e de raça, corroborando reflexões sobre como são construídas as políticas públicas que envolvem práticas de leitura e como podemos transformar a leitura enquanto dispositivo e instrumento fundamental de saberes, ideias, valores e, por esse motivo, contribuir para a democratização da cultura e do próprio ambiente escolar, com vistas à emancipação dos sujeitos e à garantia de sua melhor participação na vida política de nossa sociedade.

Embora estudos venham sendo realizados ao longo desses anos sobre as práticas de leitura para bebês, ainda são poucos os trabalhos desenvolvidos nessa área. Desta forma, acreditamos ser significativa a realização deste artigo por apresentar no i) âmbito acadêmico-científico, análises de textos oficiais/institucionais numa abordagem sociológica e discursiva, que compreende a formação do sujeito-bebê leitor *avant la lettre* e no ii) âmbito social-político, observando as bibliotecas e/ou espaços e acervos de livros destinados aos bebês em creches, seus modos de ação e as resistências que lhes são interpostos.

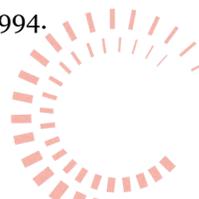
O desenvolvimento desta pesquisa também é justificável pela especificidade daquilo que queremos investigar em termos de fomento precoce da leitura entre bebês, e de como nesse processo não há ainda guarida para se introduzir temas “fraturantes” e “disruptivos”, tidos como do universo adulto por sua densidade, impacto e dureza. No entanto, apesar da delicadeza da convocação desses temas em período tão precoce da formação leitora e do sujeito-bebê, são temas que podem e devem ser abordados em sua formação, de forma a combater e a desfazer uma série de barreiras, de preconceitos, de naturalizações que são erguidas muito cedo no cotidiano de formação da criança em nossa sociedade e que farão dela, no futuro, um sujeito mais propenso a naturalizar ou a questionar essas barreiras e preconceitos.

Além disso, o presente trabalho visou, como resultado, contribuir para a melhoria da formação leitora no Brasil, ao se dedicar ao estudo das carências no trabalho de leitura com bebês nas instituições públicas que se ocupam desses sujeitos, em especial pela ausência de obras literárias nos acervos de livros e objetos de leitura disponíveis nos centros de educação infantil e que contribuam para um mundo mais igualitário, justo e sem preconceitos.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 2002/2009. ABRAMOWICZ, Anete. **A menina repetente**. Campinas: Papyrus, 1995.
- BAMBERGER, R. **Como incentivar o hábito de leitura**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 2002.
- BENTO, M. A. S. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Coordenação Geral de Educação Infantil; UFSCar/NEAB; CEERT, 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/cadernos_pedagogicos/edinf_igualdade.pdf. Acesso em: 05 de setembro de 2021.
- BIBIAN, Simone. Literatura Infantil: reflexões e provocações. In: Borba, A.; Colinvaux, D. (Orgs.) **Educação Infantil: participação, autoria e aprendizagem**. São Paulo: Editora do Brasil, 2012, v. 01, p. 215- 236.
- CANDIDO, A. O direito à literatura. In.: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: 2011, p. 171-193.
- CARVALHO, D. B. A. de. **As crianças contam as histórias**: os horizontes dos leitores de diferentes classes sociais. Teresina: EDUFPI, 2011.
- CHARTIER, R. **A aventura do livro. Do leitor ao navegador**. São Paulo: Editora Unesp, 1999.
- CHAMBOREDON, J.-C. Une sociologie de la petite enfance. In: **Espaces Temps**: L'enfant n'existe pas. Approche d'une condition humaine. 1985, p. 85-90. Disponível em: https://www.persee.fr/docAsPDF/espato_0339-3267_1985_num_31_1_3292.pdf. Acesso em: 01 de setembro de 2021.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de. Políticas de regulação, pesquisa e Pedagogia na educação infantil, primeira etapa da educação básica. In.: **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1013-1038, Especial - Out. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hPW-Vkh5NchdwbqLsSXnmkTQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.
- FARIA, Ana Lucia Goulart de. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado da arte. In.: **Cadernos Pagu**, v. 26, janeiro-junho de 2006, p. 279-287. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cpa/a/MWbkd5gNtMT77mSwpRtPMry/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 03 de setembro de 2021.
- FERNANDES, F. As “Trocinhas” do bom retiro. In: Fernandes, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. São Paulo: Anambi, Cap. 2., p.53-257, 1961.
- FÉRNADEZ, Karia de F. S.; SANTOS, Laís S. dos. **A formação do leitor pela leitura imagética do texto literário**. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/1525>. Acesso em: 30 de agosto de 2021.
- FRIEDMANN, Adriana. **A vez e a voz das crianças**: escutas antropológicas e poéticas das infâncias. São Paulo: Panda Books, 2020.
- FOUCAULT, M. **A ordem do discurso**. Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.
- JOLIBERT, Josette. **Formando crianças leitoras**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.



LIMA, E. A. de; VALIENGO, A. Literatura infantil e caixas que contam histórias: encantamentos e envolvimento. In: CHAVES, M. (Org.). **Práticas pedagógicas e literatura infantil**. Maringá: Eduem, 2011. p. 55-67.

MORUZZI, Andrea. B. **A pedagogização do sexo da criança: do corpo ao dispositivo da infância**. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

MORUZZI, Andrea. B; TEBET, Gabriela G. de C. Sociologia da infância, pedagogia e currículo da educação infantil: algumas aproximações. In.: **Nuances estudos sobre a educação**. Presidente Prudente, v. 28, n. 3, set./dez. 2017, p. 166-185.

ORLANDI, Eni. **As formas do silêncio: no movimento dos sentidos**. Campinas: Editora da Unicamp, 1995. PASCUAL, I. R. **Para una sociología de la infancia**. CIS: Centro de Investigaciones Sociológicas, 2007.

PERROTTI, E. **Confinamento cultural, infância e leitura**. v. 38. São Paulo: Summus, 1990.

RAMOS, Maria Rita N.; AUAD, Daniela. Por uma leitura feminista da Educação Infantil com vistas à democracia. In.: **Cadernos de gênero e tecnologia**. Curitiba, v. 14, n. 43, jan./jun. 2021, p. 394-407.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 15, fev. 1975, p. 78-85. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/1814/1787>. Acesso em: 07 de setembro de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação infantil, classe, raça e gênero. In.: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 96, fev. 1996, p. 58-65. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/814/824>. Acesso em: 07 de setembro de 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. **Criança pequena e desigualdade social no Brasil**. Disponível em: <http://www.diversidadeducainfantil.org.br/PDF/CRINAN%C3%87A%20PEQUENA%20E%20DESIGUALDADE%20S%20F%C3%BALVIA%20ROSEMBERG.pdf>. Acesso em: 27 de agosto de 2021.

SAMPAIO, Mariana; LIMA, Elieusa A. de; PRIETO, Mariana N; MARCO, Marilete T. de; VALIENGO, Amanda. Práticas educativas na educação infantil: aspectos de pesquisa sobre as atividades de leitura e de contação de histórias. In.: **I Encontro sobre Currículo II Encontro de Educação Infantil**. 2015. Disponível em: https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/iencontrosobrecurrículoiiencontrodeeducaçaoinfantil/praticas-educativas-na-educacao-infantil_-sampaio.pdf. Acesso em: 30 de agosto de 2021.

SADOCK, Virginie. Dire et ne pas dire chez les professionnelles de la petite enfance. In.: **Revue [petite] enfance**. n. 109, 2017. Disponível em: <http://www.revuepetiteenfance.ch/?p=188>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

SIROTA, Régine. L'enfance au regard des Sciences sociales. In.: **AnthropoChildren**, 1, 2012. Disponível em: <https://popups.uliege.be/2034-8517/index.php?id=937&file=1&pid=921>. Acesso em: 06 de setembro de 2021.

SOUZA, Renata. J. de. Literatura infantil e primeira infância: políticas e práticas de leitura. In.: **Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da PUC-SP**. n. 17, dez. 2016.



SOUZA, Renata J. de.; MOTOYAMA, Juliane F. M. Bebeteca: espaço e ações para formar o leitor. In.: **Brazilian Journal of Information Studies**: Research Trends, 2016 p. 25-31.

TEBET, Gabriela G. de C. (Org.). **Estudos de bebês e diálogos com a sociologia**. São Carlos: Pedro & João, 2019.





3. O Papel do Coordenador Pedagógico na Formação Docente na Perspectiva Dialética

Maria Brasilina Ferreira Barros

 <https://orcid.org/0000-0001-8774-0818>

 Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Goiás (2001), Pedagogia pela Universidade do Vale do Acaraú, Sobral (2013) e Mestranda em Educação pela Universidade Pontifícia Católica de Goiás (PUC-Goiás), e-mail para contato: mbfbarroslara@hotmail.com.

1. INTRODUÇÃO

A realização deste estudo justifica-se pela necessidade de refletir sobre o sujeito histórico na função de coordenador pedagógico na escola suas relações com o trabalho neste século, suas atribuições enquanto profissional e como este profissional pode contribuir para mudança de paradigma neotecnista que há nas escolas atualmente. Padrões que ora são impostos pelo sistema capitalista e que muitos coordenadores não conseguem se desvencilhar desse modo operandi ao qual se encontra.

Marx (2004) já alertava em seus estudos sobre a influência do sistema econômico e o modo de vida das pessoas e que para romper com essas contradições era necessário mudar o sistema econômico pela forma como os homens se relacionam com a produção material e intelectual. Sendo assim, mesmo com o domínio do sistema capitalista, segundo a teoria histórico-crítica a educação é um caminho possível para que haja transformação de pensamento dos sujeitos podendo mudar as realidades as quais vivem.

Neste contexto, o artigo busca na Teoria Histórico-Crítica fundamentação teórica que subsidiará as reflexões e apontamentos de como o coordenador pedagógico sendo um sujeito que acompanha, medeia o processo ensino aprendizagem na escola pode trabalhar com seus professores saberes científicos que propiciem praticas educativas voltadas para a formação humana e não neotecnista, voltada para uma pedagogia de resultados, de formação para o mercado de trabalho com finalidades de atender demandas econômicas.

A pergunta norteadora deste artigo é verificar de que forma o coordenador pedagógico, sendo um agente importante na formação dos docentes, tendo condições precarizadas de trabalho e de formação pode mobilizar os diferentes saberes científicos dos professores afim de promover a emancipação de professores e conseqüentemente dos alunos?

Dessa maneira, o objetivo geral deste estudo é analisar a importância do coordenador pedagógico na escola e sua relação com o trabalho na formação dos docentes, considerando a mobilização de saberes científicos para promover uma educação emancipatória e libertadora na escola. Os objetivos específicos são os seguintes: 1) refletir acerca de pressupostos gerais da Teoria Histórico-Crítica segundo Marx sobre o trabalho; 2) discutir o papel do coordenador pedagógico na trajetória docente e sua articulação com a promoção



de um ensino com foco no desenvolvimento humano; 3) discorrer acerca das contribuições deste profissional para articulação dos diferentes saberes científicos na escola como forma de romper com os padrões imposto pelo sistema capitalista.

A fundamentação teórica foi baseada no método dialético que na concepção de Gamboa (2007) esta perspectiva compreende o sujeito como um ser social que se constitui nas relações sociais e pode se inserir na sociedade como capital humano em uma perspectiva crítica, reflexiva e emancipatória. E dependendo da sua formação social terá condições de lutar contra a exploração instituída historicamente na nossa sociedade capitalista.

Os principais autores utilizados foram os seguintes: Marx (2004), Spirki-ne e Yakhot (1975), Perreira e Francioli (2011), Lopes (2012), Almeida (2014), Saviani (2008), Gamboa (2007), Marchesan e Almeida (2014), Marzari (2010), Rosa (2004), Kailer e Tozetto (2016).

O artigo está estruturado em três tópicos: no primeiro tópico traz algumas reflexões sobre a Teoria Histórico-Crítica, a partir de Marx buscando fazer uma relação à educação, ao trabalho e ao conhecimento, compreendendo o indivíduo como um ser social, capaz de se emancipar através da cultura e da mediação com o seu cotidiano. O segundo tópico discute o papel do coordenador pedagógico, suas contradições em relação ao trabalho em uma sociedade em que o capitalismo impera e no último tópico. Destacam-se as atribuições do coordenador e o seu papel na trajetória da formação continuada dos docentes e articulação dos saberes para a promoção de um ensino voltado para o desenvolvimento humano.

2. PRESSUPOSTOS GERAIS DA TEORIA HISTÓRICO-CRÍTICA SEGUNDO MARX SOBRE TRABALHO

A Teoria crítica, fundamentada no materialismo histórico-dialético de Marx, fornece categorias metodológicas indispensáveis para a compreensão das contradições existentes no sujeito produzidas pelo próprio desenvolvimento da sociedade. Ela propõe que o sujeito seja capaz de reconhecer-se como indivíduo e em suas múltiplas dimensões da vida humana seja no campo da família, ciência, arte ou da educação que pode promover transformações mediante a sua consciência, sendo um ser que se constitui nas e pelas relações sociais historicamente determinadas em uma perspectiva ontologia social do ser humano.



Perreira e Francioli (2011) destacam que entender a sociedade em uma perspectiva materialista e dialética requer que o indivíduo conheça seus elementos e como trabalhar em prol da superação das desigualdades, considerando que esta concepção está ligada a natureza sendo que o homem o homem pode transformá-la e produzir seus próprios materiais de consumo. Vale destacar que o ser humano não é produto da natureza, mas sim da história humana.

Desse modo a premissa fundante da concepção materialista e dialética da história é o trabalho e é por meio dele que o homem produz os materiais necessários para sua sobrevivência, pois o homem faz sua história à medida que modifica os meios de produção e transforma a natureza, seguindo esses princípios o homem evolui, muda a sociedade buscando superar o idealismo e o objetivismo, a “naturalização” do que é socialmente produzido e a essencialização do ser humano. O modo de pensar é que o define na práxis social, que apreende o movimento do real em sua complexidade e enquanto totalidade.

A efetivação do trabalho tanto aparece como desefetivação que o trabalhador é desefetivado até morrer de fome. A objetivação tanto aparece como perda do objeto que o trabalhador é despojado dos objetos mais necessários não somente à vida, mas também dos objetos do trabalho. [...] A apropriação do objeto tanto aparece como estranhamento (*Entfremdung*) que, quanto mais objetos o trabalhador produz, tanto menos pode possuir e tanto mais fica sob o domínio do seu produto, do capital (MARX, 2004, p. 80-81).

Sendo o trabalho uma atividade “atividade vital” humana, a centralidade dessa atividade se torna problemática quando a inversão é transformada em alienação, meio de sobrevivência do indivíduo em que o mesmo precisa vender sua força do trabalho para garantir a sobrevivência, logo o que deveria criar o mundo, dignificar o ser humano, proporcionar a si e a sua espécie bem estar, às regras do capitalismo e do neoliberalismo contribuem para o aumento das desigualdades sociais, miséria humana para uma grande parcela da sociedade, principalmente a classe trabalhadora. Nessa relação quanto mais o trabalhador vende sua força do trabalho, pondo de si no objetos que cria, mais este se torna estranho a si e a condição humana.

Apesar de alguns autores afirmarem que Marx não tenha desenvolvido um estudo específico sobre Educação, Lopes (2012) afirma que Marx compreende que a educação funciona como um processo de emancipação, meio pelo qual o sujeito provoca transformação radical da sociabilidade, seguindo



ele, tanto pode transformar ela tanto podem transformar como contribuir para manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado. Como descreve abaixo:

Marx compreende a educação como uma forma de socialização, de integração dos indivíduos numa sociedades em classes. O modelo está concebido em infraestrutural – super-estrutural (de relação recíproca), a escola faz parte da super-estrutura (tal como o Estado ou a família, por exemplo) e a educação é assumidamente um elemento de manutenção da hierarquia social, de controle das classes dominantes sobre as classes dominadas, isto é, de dominação da burguesia sobre o proletariado. As ideologias que estabelecem as regras são as das classes dominantes, dos ideólogos – produtos típicos das universidades burguesa (LOPES,2012)

Nesse sentido os sujeitos que fazem parte dessa comunidade precisam ter pleno conhecimento do seu papel enquanto agentes que ora podem ser de opressão ou de libertação. Eles precisam pensar dialeticamente para compreender em qual contexto estão inseridos e quais são as orientações que estão sendo determinadas pelos seus superiores (SME, CREs, SEDUC, MEC, OCDE) dentre outros e quais são as intensões para que possam, por meio do ensino, problematizar tudo que o mundo que o cerca, tomando por referência a última reforma educacional no país intitulada como BNCC (Base Nacional Comum Curricular), a qual atende a um neotecnicismo proposto pelo modelo econômico neoliberal.

Dessa forma o coordenador pedagógico, um sujeito histórico, que forma outro sujeito, precisa desenvolver um pensar dialético, desenvolver saberes científicos e um caminho possível é o saber científico fundamentado no materialismo histórico-dialético que defende a superação da exploração da força de trabalho e das desigualdades sociais fixadas na sociedade capitalista. Como corroboram os autores abaixo:

É o materialismo histórico, um dos componentes fundamentais da filosofia marxista-leninista, que elabora a teoria geral e o método de conhecimento da sociedade humana como sistema, estuda as leis da sua evolução e a sua utilização pelos homens (SPIRKINE; YAKHOT, 1975, p. 10).

Sendo assim pensar dialeticamente é compreender as mudanças que ocorrem na natureza, no homem e na sociedade no decorrer da história. Não ver o mundo



como algo fixo, imutável, mas sim ter uma visão de que tudo está em constante movimento e transformação. Ainda na obra “Manuscritos Econômicos Filosóficos”, Marx (2004) traz o conceito de onilateralidade, que é compreendida como uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas. Nesse sentido essa formação se dá pela apropriação plena do ser humano pelo ser humano, um “vir a ser” humano expresso pela ideia de pessoa humana como ser natural universal, social e consciente: onilateral.

Após um deleite sobre os pressupostos da Teoria Histórico-crítica sobre o trabalho enquanto categoria fundante no mundo contemporâneo, o próximo tópico deste artigo traz uma breve reflexão sobre a prática profissional do CP em diálogo com os mais variados saberes na escola, para romper com as influências do capitalismo da escola.

3. O COORDENADOR PEDAGÓGICO EM DIÁLOGO COM DIFERENTES SABERES CIENTÍFICOS NA ESCOLA COMO FORMA DE ROMPER COM OS PADRÕES IMPOSTOS PELO SISTEMA CAPITALISTA

Este tópico tem como proposta compreender como a Tendência Histórico-Crítica pode contribuir para o trabalho concreto do coordenador pedagógico nas escolas em uma de suas atribuições mais importantes que é a formação continuada de professores, no sentido de mobilizar saberes científicos para a superação da escravidão moral e intelectual imposta pela classe dominante. Para isso é preciso que este profissional esteja sempre atualizado teoricamente em relação a novas propostas metodológicas. Neste aspecto, segundo algumas revisões bibliográficas, é o método da reflexão dialética, ao qual propõe ao professor a desenvolver saberes que vão conduzi-lo a práxis de fato contrapondo a padrões paradigmáticos que são ditados pelo capitalismo no sentido de preparar o sujeito para o mercado de trabalho, sem que faça uma análise crítica sobre sua condição enquanto trabalhador, em uma posição de objetificação.

Apesar do contexto precário de trabalho ao qual o coordenador pedagógico de escolas, principalmente públicas, está inserido, com demandas de urgência e emergência proposta pelos seus superiores “organismos de controle” secretarias, ministério da educação dentre outros.com interesses diversos de controle social sua atuação é de suma importância para estabelecer um diálogo crítico.



Outro aspecto importante a ser mencionado aqui é o senso comum: “muitas pessoas acreditam que o trabalho do CP seja puramente técnico e burocrático”, contudo é um grande engano, pois envolve alto grau de pensar por meio de problemas de aprendizagem em movimento constante de dialogicidade. A grande diferença que pode impactar fortemente é o diferencial nesse processo que ora pode fortalecer a vitalidade projetiva de professores e alunos ou alienar e promover na escola um espaço de tensão.

Mediar o conhecimento é uma das capacidades mais importantes das atribuições para exercer o ofício de coordenar para ensinar e aprender. Dessa forma a formação continuada é um processo permanente e constante de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade dos professores. O coordenador pedagógico também precisa estar em constante processo de formação para mediar o conhecimento com e entre esses sujeitos. Quando se fala aqui, em saberes, estes, são conhecimentos teóricos/científicos levem os professores a utilizar buscarem teorias de ensino que não sejam produtivistas, neotecnicistas as quais alienam os alunos e que os preparam somente para a venda da força do trabalho, mas que promovam transformações no meio ao qual vive, ou seja compreender o meio ao qual está inserido as contradições, a historicidade e sua totalidade.

Saviani (2008), ao discorrer sobre a teoria da pedagogia histórico-crítica, ele faz uma alusão metafórica da “curvatura da vara”, em que ele destaca que até o momento a educação aos moldes da pedagogia tradicional está em uma linha reta, de forma tradicional e cartesiana. No entanto, para que a emancipação humana seja efetivada, a educação não pode apenas formar para o trabalho, é necessário que haja uma incorporação entre a educação e a forma como se vai trabalhar, pois o profissional mais qualificado é o que vai mais longe; mas também é preciso que o sujeito entenda qual o seu lugar no meio social. Que não somente obedeça à classe dominante; não se deixe alienar por tudo o que vê na televisão ou na internet; pois o maior interesse das mídias é mostrar o que você não se precisa saber.

O trabalho do sujeito histórico na sociedade capitalista é um elemento de luta social contra a exploração e os interesses do Capital. O CP deve promover um trabalho crítico e voltado para emancipação crítica e intelectual dos professores e alunos, pois se considera a necessidade urgente de romper com a lógica gerencialista nas escolas, em que o foco é o resultado, sem considerar a aprendizagem em todo o percurso dos estudantes.



As contradições sociais que existem na escola e na comunidade, devem ser problematizadas e ser parte do currículo nas instituições educativas, em que o CP e os professores trabalhem de forma coletiva e colaborativa, articulando saberes e conteúdos científicos que levem os estudantes a produzirem novos conhecimentos e desenvolvam seu pensamento científico, e tenham uma formação voltada para o desenvolvimento humano.

No último tópico deste estudo, são analisadas as principais contribuições do papel profissional do CP na construção da trajetória docente e suas ações de articulação na realidade escolar, com o objetivo de promover um ensino com foco no desenvolvimento humano.

4. O COORDENADOR PEDAGÓGICO NA TRAJETÓRIA DOCENTE E SUA ARTICULAÇÃO COM A PROMOÇÃO DE UM ENSINO COM FOCO NO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O homem é um ser social que desenvolve sua historicidade e potencialidades através do trabalho, pelo qual é capaz de transformar a natureza, garantindo assim sua sobrevivência biológica, adquirindo novos repertórios culturais e cognitivos ao pertencer a um determinado grupo. O trabalho é uma atividade essencialmente humana, e que é mediada por instrumentos criados pelo próprio homem e que são desenvolvidos socialmente. Neste percurso de atendimento as suas necessidades básicas, o homem transforma a si mesmo (VYGOSTKY, 2001).

Neste sentido, o desenvolvimento intelectual acontece a partir do meio social, para o individual. Conforme o pensamento de Vygostky (2001), o homem desenvolve suas funções psicológicas superiores relacionadas ao pensamento abstrato, a memória, sua atenção voluntária, processos de associação e cooperação e entre outras características, características inerentes somente aos seres humanos. O desenvolvimento acontece no âmbito interpessoal para o intrapessoal, sempre por meio da mediação. Em termos gerais, o sujeito se apropria da cultura, a partir dos movimentos de interação social que ocorrem em sua realidade.

Quando o coordenador pedagógico está na escola, ele tem um objetivo de trabalho definido e precisa articular os saberes dos professores em processos de formação continuada que alinhem possibilidades de transformação tanto no campo educacional quanto na qualidade da formação que é oferecido aos estudantes. Na concepção de Verdinelli (2007), a obra de Vygostky contribui



para o processo de superação de visões dicotômicas na relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Ao trazer para o trabalho do CP a perspectiva histórico-cultural, destaca-se sua atividade como transformadora, em que este profissional irá contribuir para a mudança da realidade presente na escola, criando possibilidades para o futuro. Neste sentido, contribuindo para o processo de construção social e histórica da consciência. Diante disso, a formação continuada dos professores, e a atuação do CP é uma atividade criativa e deve partir de uma realidade específica, propondo a sua transformação. É importante destacar que a criatividade da atividade acontece por meio da troca e compartilhamento dos sujeitos, produzindo assim algo novo (ROCHA, 2017).

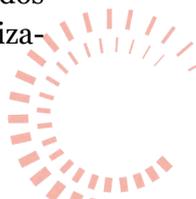
Mediante as características dinâmicas da realidade escolar, Rosa (2004) analisa o papel do Coordenador Pedagógico:

O coordenador pedagógico é responsável pela formação continuada dos professores na escola, procurando atualizar o corpo docente, buscando refletir constantemente sobre o currículo, atualizando as práticas pedagógicas dos professores estando sempre atento às mudanças existentes no campo educacional (ROSA, 2004, p. 143).

Almeida (2014) contribui com este diálogo ao afirmar que a função do CP é gerenciar e coordenar as atividades relacionadas ao processo de ensino e de aprendizagem, tendo como objetivo primário que o aluno permaneça na escola e se desenvolva integralmente. A partir daí, compreende-se que as funções do CP são essencialmente formadoras, articulatórias e transformadoras para superar os desafios que se apresentam no cotidiano escolar.

Existem várias alternativas possíveis para o aprimoramento da função do CP. Sobre isso, Almeida (2014) descreve algumas:

1. A identificação das necessidades dos professores, e a construção de soluções coletivas para solucionar os problemas que se apresentam na realidade cotidiana;
2. A colaboração deve ser estimular entre todos os profissionais da escola;
3. O CP deve contribuir para que o professor reflita sobre sua prática pedagógica, possíveis problemas e assim contribuir para que o processo de ensino e aprendizagem seja constantemente melhorado e aprofundado, de forma permanente;
4. Subsídios teóricos e práticos para que o docente possa realizar estudos aprofundados, e definir com clareza os objetivos e metas da aprendiza-



gem, aferindo o diagnóstico dos resultados alcançados, e as principais mudanças que são necessárias na sala de aula.

Almeida (2014) afirma que essas obrigações exigem do CP a preparação adequada para o desenvolvimento do seu trabalho, e muitas vezes não possui a formação adequada, ou está imerso em atividades burocráticas no cotidiano escolar. Dessa forma, Kailer e Tozzetto (2016) destacam a amplitude requerida do CP para a sua formação, no intuito de enfrentar os problemas da realidade escolar:

Percebemos que não basta ao coordenador pedagógico ter experiência em sala de aula, é preciso obter saberes que envolvem a organização sistêmica da escola, teorias de currículo, políticas públicas na área de educação escolar, avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, entre outros saberes que envolvem a atuação do coordenador pedagógico e que ultrapassam os saberes da experiência em sala de aula (KAILER, TOZZETTO, 2016, p. 14).

Marchesan e Almeida (2014) destacam que a função do coordenador é indispensável para o processo de tomada de decisões pedagógicas e não as administrativas. Em especial, o coordenador deve priorizar as questões relacionadas a sala de aula, e buscar articular os conhecimentos e atividades entre os sujeitos da comunidade escolar, promovendo assim um ambiente propício para a realização do que foi proposto no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição escolar.

Na perspectiva de Gadotti (2007) a escola é um espaço de construção das relações humanas. É importante entender que cada instituição educativa tem sua própria história, um público-alvo, sujeitos sociais advindos de diversos contextos e, por fim, é um lugar de representações sociais. A partir da sua contribuição como instituição social, afirma-se a sua relevância para transformação social, no que concerne a formação de sujeitos críticos e criativos.

É sabido que vivemos em uma sociedade repleta de informações, e o professor é um profissional que é muito mais do que um mediador do conhecimento ou que propõe questionamentos aos estudantes. O trabalho do professor deve dialogar diretamente com o processo de construção e reconstrução do conhecimento, na trajetória da aprendizagem dos estudantes. E isso se faz através de um trabalho e organização pedagógica consistente. Para tanto, o professor precisa ter uma curiosidade aguçada, saber formular as perguntas que levem o estudante a construir novos significados e conhecimentos que impactem dire-



tamente a sua realidade social. De modo geral, o professor é um construtor de sentido, colaborador e organiza a aprendizagem, considerando a autonomia e o desenvolvimento crítico do estudante (GADOTTI, 2007).

Dessa forma, Gadotti (2003) ressalta a necessidade de formar professores para desenvolvam uma educação humanizadora, plena e integral, não que apenas ensine conteúdo. A educação só tem sentido, quando ela contribui para o desenvolvimento humano do indivíduo.

Crianças envenenadas por médicos diplomados; recém-nascidos mortos por enfermeiras treinadas; mulheres e bebês fuzilados e queimados por graduados de colégios e universidades— ele pede aos professores que ajudem seus alunos a tornarem-se mais humanos, simplesmente humanos. E termina: ler, escrever e aritmética só são importantes para fazer nossas crianças mais humanas (GADOTTI, 2003, p. 13).

A sociedade atual trouxe muitas questões para a cultura profissional dos docentes. O conservadorismo do sistema educacional engessa a prática docente. O que chama atenção na reflexão de Gadotti (2003) é que, para ele, a mudança deve partir do professor, considerando a produção de novos significados para seu papel na escola. Diante é importante e urgente uma redefinição da profissão docente e o investimento em políticas públicas de formação continuada para professores mais consistentes e efetivas.

Neste cenário, Marchesan e Almeida (2014) destacam a necessidade de o CP ter uma gama diferenciada de conhecimentos, competências, habilidades gerais e específicas que contribuam para o processo de orientação e articulação das ações pedagógicas que acontecem no acompanhamento ao professor, assessoramento técnico e análises e práticas avaliativas gerais que fazem parte da organização da escola. A partir disso conclui-se que a atuação profissional do CP está além dos acontecimentos pedagógicos, deve também ter um direcionamento para a formação continuada dos professores, e esse espaço também é considerado um lugar de produção de novos saberes que irão impactar a realidade escolar e superar os desafios que surgem no cotidiano.

O CP tem o dever de assumir um compromisso com uma teoria crítica e com uma prática profissional que leve a práxis que contribua para o ensino voltado para o desenvolvimento humano, auxiliando os professores e sujeitos da comunidade escolar em ações coletivas, que levem os indivíduos a refletir e experimentar novos conhecimentos, através de um diálogo coerente com a realidade.



5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na sociedade capitalista, existem muitas contradições e desigualdades sociais que impactam diretamente, a maneira como uma criança, um jovem ou até mesmo um adulto enxerga a escola, nos dias atuais. A motivação para aprender tem a ver com práticas de ensino e de aprendizagem mais instigantes, não padronizadas e que afetam diretamente a formação dos sujeitos sociais.

Quando uma criança chega à escola, ela não vem vazia, possui seus próprios saberes, sua cultura e desenvolve sua própria maneira de interagir com o mundo ao seu redor. O papel do professor neste cenário é promover o acesso, através da mediação, da valorização da interação e práticas educativas que fomentem a formação de conceitos científicos e cotidianos durante a formação da aprendizagem.

Nesse ínterim, o professor precisa do auxílio, assessoria e acompanhamento do Coordenador Pedagógico, no intuito de desenvolver atividades como o experimento didático, cursos e atividades contextualizadas que levem o docente a realizar a práxis educativa em uma perspectiva desenvolvimental, histórico e crítico, no intuito de levar o estudar a pensar, desenvolver seu pensamento abstrato para o concreto, promovendo assim uma formação plena dos estudantes.

Ao longo da realização deste estudo, compreende-se que ao olhar para realidade da escola, da sobrecarga de trabalho do CP, em uma perspectiva dialética, existem dois fatores impeditivos: excesso de atividades burocráticas e administrativas e a falta de preparação e formação para este profissional. No entanto, isso deve ser enfrentado através de um debate crítico nas instâncias superiores de educação, no âmbito local e por intermédio do desenvolvimento de políticas públicas de formação para minimizar este problema.

Em termos gerais, o CP é responsável por assessorar, gerenciar e promover atividades formativas para os docentes, com a finalidade de estabelecer um ambiente de trabalho colaborativo, em que se possa desenvolver uma formação continuada que contemple as demandas de formação dos estudantes do século XXI. A perspectiva dialética contribui a construção de práticas profissionais na área da educação, voltada para a construção de uma escola democrática e alinhada com o processo de emancipação e conscientização dos sujeitos sociais.



O trabalho do CP, tendo como a Teoria Histórico-Cultural, privilegia o desenvolvimento humano dos educadores, é preciso acolher sua trajetória profissional, e desenvolver atividades formativas que melhorem seu fazer pedagógico no intuito de promover uma educação transformadora, aumentando o repertório cultural, crítico, reflexivo e cognitivo dos estudantes. E assim, prepará-los para a vida em sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Edna Gonçalves de. **O papel do coordenador pedagógico na elaboração do plano de trabalho docente e suas intervenções.** 2014. 26 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) - Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica, Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2014. Disponível em: [CARDOSO, Miriam Limoeiro. **Do concreto ao abstrato.** Aula gravada no Programa de Mestrado em Planejamento Educacional. Rio: Fundação Getúlio Vargas, por José Kuiava, mai. 1985. Disponível em: \[GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor:** Paulo Freire e a paixão de ensinar. São Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: \\[https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo_Freire_e_a_Paix%C3%A3o_de_Ensinar.pdf\\]\\(https://www.mpma.mp.br/arquivos/CAOPEDUCACAO/LIVROS/Paulo_Freire_e_a_Paix%C3%A3o_de_Ensinar.pdf\\). Acesso em: 12 abr. 2022.\]\(https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/219714/do%20abstrato%20para%20o%20concreto.pdf?sequenceAcesso em: 28 mar. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=\)](https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/47217/R%20-%20E%20-%20EDNA%20GONCALVES%20DE%20ALMEIDA.pdf?sequence=1&isAllowed=y#:~:text=Orientar%20o%20profeAcesso em: 10 mar. 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho:** ensinar e aprender com sentido. Rio Grande do Sul: Feevale, 2003.

GAMBOA, Silvio Santos. **A concepção de homem na pesquisa educativa:** algumas constatações. In: Pesquisa em educação: métodos e epistemologia. Chapecó: Argos, 2007, p. 141-151.

KAILER, Priscila Gabriele da Luz; TOZETTO, Suzana Soares. A formação inicial do Coordenador Pedagógico. In: ANPED SUL: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED, 11., 2016, Curitiba, Paraná, **Anais [...]**, Curitiba, Paraná: ANPED SUL, 2016, p. 1-15. Disponível em: http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/EIXO6_PRISCILA-GABRIELE-DA-LUZ-KAILER-SUSANA-SOARESTOZETTO.pdf. Acesso em: 10 mar. 2022.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, Sociologia da Educação e Teorias Sociológicas Clássicas:** Marx, Durkheim e Weber. 2012. Camões - Repositório Institucional da Universidade Autónoma de Lisboa, Departamento de Ciências da Comunicação (DCC), Artigos/Papers. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11144/191>. Acesso em: 22 fev. 2022.

MARCHESAN, Claudia; ALMEIDA, Siderly do Carmo Dahle de. Coordenador pedagógico: em busca de sua identidade. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO NO MERCOSUL, 16., 2014, Cruz Alta - Rio Grande do Sul, **Anais [...]**, Cruz Alta: Unicruz, 2014, p. 1-11. Disponível em: <https://www.unicruz.edu.br/mercosul/pagina/>



anais/2014/DIREITO%20A%20EDUCACAO/ARTIGO/ARTIGO%20-%20COORDENADOR%20PEDAGOGICO%20EM%20BUSCA%20DE%20SUA%20IDENTIDADE.PDF. Acesso em: 10 mar. 2022.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 2004.

MARZARI, Marilene. **Ensino e aprendizagem de didática no curso de Pedagogia: contribuições da teoria desenvolvimental de v.v. Davydov**. 2010. 278 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Puc/Go, Goiânia, 2010. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/693>. Acesso em: 08 mar. 2022. Paulo: Publisher Brasil, 2007. Disponível em: http://www.acervo.paulofreire.org/xmlui/bitstream/handle/7891/2773/FPF_PTPF_12_026.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

PEREIRA, J. J. B. J.; FRANCIOLI, F. A. de S. Materialismo histórico-dialético: Contribuições para a teoria Histórico-Cultural e a Pedagogia Histórico-Crítica. **Germinal: marxismo e educação em debate**, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 93–101, 2012. DOI: 10.9771/gmed.v3i2.9456.

ROCHA, Tânia de Fátima. **Formação continuada do professor coordenador pedagógico no âmbito regional da rede estadual paulista: entraves e possibilidades**. 2017. 148 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - Puc/Sp, São Paulo, 2017. Disponível em: <https://repositorio.pucsp.br/jspui/handle/handle/20226>. Acesso em: 12 abr. 2022.

ROSA, Clovis. **Gestão estratégica escolar**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas, SP: Autores Associados, 2008. (Coleção Memória da Educação).

SPIRKINE, A. YAKHOT, O. **Princípios do Materialismo Histórico**. S. São Paulo: Estampa, 1975.

VERDINELLI, Marilsa Maria. **Formação continuada de professores do ensino fundamental subsidiada pela pedagogia histórico crítica e teoria histórico-cultural**. 2007. 206 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educação, Pós-Graduação em Educação, Área de Concentração: Aprendizagem e Ação Docente, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/dissertacoes/2007/2007%20-%20Marilsa_Maria_Verdinelli.pdf. Acesso em: 12 abr. 2022.

VIGOTSKI, Lev S. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus, aos estudis e pesquisadores sobre o assunto: Prof^a Dra. Esperança F. Carneiro, Profa. Dra. Beatriz A. Zanatta e ao meu orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo, ao meu esposo Odilon José da Silva, aos meus filhos: Odilon José da Silva Júnior e Lara Ester da Silva Barros e a minhas amigas Elenice Rabelo e Vanusa Batista de Oliveira que sempre trocamos ideias e conhecimentos em busca de avançarmos na pesquisa e também de contribuirmos para uma Educação voltada para a formação humana.



4. Efeitos da Pandemia da COVID-19 no Ensino Público: o Caso de uma Rede Municipal do Interior Sergipano

Anthony Fábio Torres Santana

 <https://orcid.org/0000-0001-9378-5879>

 Pós-Doutor e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PPGEdu/PUC-RS). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Tiradentes (PPED/UNIT-SE). Especialista em Ensino de História pela Faculdade São Luís de França (FSLF-SE). Graduado em Licenciatura Plena em História pela Universidade Tiradentes (UNIT-SE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Tiradentes (UNIT/SE).

Morgana Oliveira Alves

 <https://orcid.org/0000-0001-8939-3805>

 Psicóloga formada pela Universidade Tiradentes - UNIT (2021). Membro do Conselho Regional de Psicologia (CRP 19/IP-4477). Atualmente cursa o Mestrado em Educação na Universidade Tiradentes - UNIT (2022).

Natália Milly de Souza Alves

 <https://orcid.org/0000-0003-3776-6344>

 Psicóloga formada pela Universidade Tiradentes (2021). Membro do Conselho Regional de Psicologia (CRP 19/004487). Possui experiência em desenvolvimento de atividades grupais e focadas para o cuidado do idoso. Possui entusiasmo para as temáticas de Saúde mental, Saúde do idoso, Psicodrama e Psicologia do Desenvolvimento Humano.

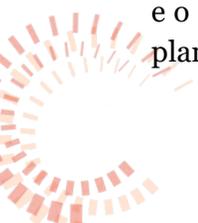
1. INTRODUÇÃO

O ano de 2020 impôs ao mundo um desafio sem precedentes, ao menos, se considerarmos o curso da história da nossa geração. Se em dezembro de 2019 assistíamos por meio dos telejornais a veiculação de notícias que descreviam o surto de uma doença ainda desconhecida na cidade de Wuhan, na China, poucos meses depois fomos afetados com intensidade por essa enfermidade, vindo então a descobrir que se tratava de uma pandemia provocada por uma mutação do Coronavírus.

Neste sentido, tardiamente, março passou a ser um mês decisivo para um grande número de estados brasileiros que começavam a se preparar para o desenvolvimento e a execução de ações de prevenção contra essa nova patologia. Naquele momento o mundo já sabia que estávamos diante do SARS-CoV-2, vírus da família dos Coronavírus que ao infectar as pessoas causa a chamada COVID-19. Por ser um microrganismo que até pouco tempo não era transmitido entre os seres humanos, ele ficou conhecido, no início da pandemia, como Novo Coronavírus. Nesta dinâmica, cabe realçarmos que a COVID-19 é uma doença infecciosa originada pelo vírus SARS-CoV-2, em que a maioria dos indivíduos que se contagiam apresentam sintomas leves a moderados tal qual os de uma gripe e se recuperam sem a necessidade de tratamento especial. No entanto, em outros casos os pacientes desenvolvem um quadro grave e precisam de atendimento médico, podendo, inclusive, a depender do estado clínico em questão, chegar a óbito.

Neste ínterim, subitamente, vimos as nossas escolas esvaziarem-se e fecharem as suas portas em cumprimento imediato as orientações fornecidas pela Organização Mundial da Saúde - OMS, e aos respectivos decretos das instituições de saúde brasileiras, a exemplo daqueles publicados pelo próprio Ministério da Saúde. Em linhas gerais, essas diretrizes davam conta de que a conduta mais adequada para nos protegermos, e, conseqüentemente, combatermos a pandemia, evitando o contágio e a proliferação do vírus seria por meio da prática do distanciamento ou do isolamento social, sempre que possível.

De maneira lamentável, como efeito da globalização, ou seja, do intenso processo de integração política, econômica, social e cultural mundial, o Novo Coronavírus atingiu os 195 países do mundo, considerando o Vaticano e o Estado da Palestina, e absolutamente todos os sistemas educacionais do planeta em um curtíssimo intervalo de tempo. De acordo com o Repositório



rio de Dados da COVID-19 do Centro de Ciência e Engenharia de Sistemas da Universidade Johns Hopkins dos Estados Unidos, que consegue atualizar diariamente os dados ligados a pandemia, até o mês de junho do ano de 2022 foram dizimadas o expressivo quantitativo de 6, 32 milhões de vidas, sendo que deste contingente 669 mil mortes dizem respeito exclusivamente a cidadãos brasileiros.

Assim, em concordância com a fonte citada, São Paulo é o estado do Brasil que lidera o ranking nacional tanto no tocante aos casos de pacientes diagnosticados com a COVID-19 como também quando o aspecto analisado é o índice de óbitos, contabilizando respectivamente: 5, 62 milhões de casos confirmados da doença e 170 mil mortes, tomando como referência limite o mês de junho do ano anteriormente citado. Em um contexto distinto, mas não menos preocupante, Sergipe, sendo o menor estado da federação apresenta indicadores consideráveis, deixando para trás estados maiores a exemplo de: Tocantins, Alagoas, Amapá, Roraima e Acre. Os registros do estado que tem a cidade de Aracaju como capital revelam a confirmação de 328 mil casos da COVID-19 e um total de 6. 351 óbitos.

No caso do Brasil, o ciclo pandêmico tem evidenciado o quanto precisamos nos desenvolver, sobretudo, do ponto de vista estrutural em todas as regiões com vistas a assegurarmos os direitos básicos dos cidadãos não somente em um período calamitoso como esse ainda em voga. Diante do exposto, nos deparamos com uma realidade extremamente desafiadora que precisa ser enfrentada se tivermos em nosso horizonte o desejo de transformar positivamente o país ao longo desta década.

Com o objetivo de exemplificar o que citamos anteriormente, recordamos que no dia 13 de abril de 2020 no Programa Roda Viva, veiculado pela TV Cultura, na ocasião da entrevista cedida pela Presidente Executiva da Organização Não Governamental Todos Pela Educação, Priscila Cruz, foram mostrados pela jornalista Tatiana Vasconcelos dados de uma pesquisa que revelavam que apenas 58% dos domicílios brasileiros dispunham de computador, e que 33% das residências no Brasil não tinham acesso à internet. Em um cenário inédito para todos nós, e na busca por alternativas que subsidiassem a retomada do ensino público para milhões de crianças, jovens e adultos esbarrávamos na falta de infraestrutura e acesso a tecnologias básicas que de algum modo pudessem oportunizar outra via para a promoção da educação que não fosse pelo jeito tradicional, quer dizer, com o contato físico entre as pessoas.



Neste movimento, questões bastante relevantes se impuseram em um amplo debate nacional envolvendo diversas instituições sociais ligadas não unicamente ao campo da educação, vejamos algumas: como ensinar a distância numa conjuntura de escassez de recursos tecnológicos para grande parcela da população do país? Como ensinariam, por meio de tecnologias da informação, professores que não possuem expedientes tecnológicos básicos a exemplo de conexão de internet? Como lecionariam, docentes que na sua formação inicial não conheceram tecnologias capazes de viabilizar a concretização do ato pedagógico durante um episódio como o da pandemia? Como terão acesso à educação ofertada através do uso da internet os alunos cujas famílias não têm condições para ofertar itens tecnológicos elementares que os possibilitem experimentar esta nova realidade educacional? Como promover o ensino a distância para crianças, especialmente aquelas dos anos iniciais da educação infantil? Como ensinar a distância crianças, jovens e adultos em fase de alfabetização? Essas ponderações nos colocam em contato com uma parcela significativa dos obstáculos a serem contornados, reafirmando a necessidade de nos reinventarmos na condução desse processo tão complexo chamado educação.

Ao retomarmos esse itinerário e as reflexões suscitadas pelos questionamentos elencados, percebemos implicitamente a existência de uma linha universal que perpassa a fragilidade comum à maioria das redes públicas de ensino do nosso país, independentemente da região onde encontram-se localizadas. Dessa forma, pudemos ter conhecimento de notícias que versavam sobre a impossibilidade da garantia do ensino regular por meios tecnológicos para todos os estudantes em São Paulo, Sergipe e demais estados brasileiros.

Antes de avançarmos, gostaríamos de expressar que a opção por este tema e a motivação em realizarmos o presente estudo estão intrinsecamente ligadas ao nosso trajeto constitutivo, a essa busca contínua em nos formarmos sujeitos atuantes no meio sociocultural do qual fazemos parte. Logo, reiteramos que a produção deste artigo se relaciona diretamente com o nosso próprio percurso de formação, tendo neste a sua finalidade, na perspectiva da busca constante do alargamento dos nossos horizontes compreensivos no que concerne ao estudo sobre os impactos da pandemia no ensino público destinado a educação básica.

Neste momento, recorreremos a Foucault para fundamentar esta ideia quando afirma:



Cada vez que eu tentei fazer um trabalho teórico, foi a partir de elementos de minha própria experiência: sempre em relação com processos que eu vi desenrolar em torno de mim. É porque pensei reconhecer nas coisas que vi, nas instituições às quais estava ligado, nas minhas relações com os outros fissuras, abalos surdos, disfunções que eu empreendia um trabalho, alguns fragmentos de autobiografia (1994, p. 4).

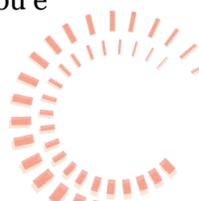
Esta possibilidade nos leva a pensarmos que, quando o sujeito se dispõe a investigar determinada temática, ele não está livre de se encontrar na mesma e de se rever nos desdobramentos desta trilha imponderável, seja em decorrência do que assinalam os dados que tem descoberto, ou ainda por refletir acerca da sua constituição subjetiva, ao ser afetado pela potência emanada dos conceitos em seus diferentes caminhos investigativos.

Vale ressaltarmos, igualmente, que nos encaminhamentos desta jornada não tivemos a pretensão de esgotar o assunto nem de decretar verdades incondicionais a respeito do objeto que tomamos em análise. O que apresentamos é tão-somente o produto de um olhar contingente e transitório que, enquanto se elabora, coloca-se à disposição para dialogar com outras pesquisas que podem superar as possibilidades do nosso alcance compreensivo.

Decerto, ao apresentarmos este panorama, queremos poder ir além do que apenas situar o leitor na contingência que proporcionou o nascimento do nosso interesse em estudar o que anunciamos. Ao tentar ir adiante, nossa intenção é expressar que não acreditamos na neutralidade do exercício que é o fazer ciência, especialmente por percebermos que este estudo nasce de nós, através de implicações essencialmente pessoais e subjetivas. Do mesmo modo, por reconhecermos que tais indagações podem, de algum jeito, contribuir para a realização desta investigação, tornando impraticável a ação imperativa da impessoalidade na construção do conhecimento.

Com isso, apresentamos a seguir a pergunta que nos impulsionou e moveu a construção deste trabalho, a saber: quais os efeitos da pandemia da COVID-19 na promoção do ensino público voltado para a educação básica? Dando continuidade, temos por objetivo pesquisar acerca das implicações da pandemia da COVID-19 no cotidiano do ensino público direcionado para a educação básica, tomando como objeto de análise uma rede municipal de ensino do interior do estado de Sergipe.

Sendo assim, apresentaremos na sequência a metodologia que embasou e possibilitou a concretização deste estudo.



2. METODOLOGIA DA PESQUISA

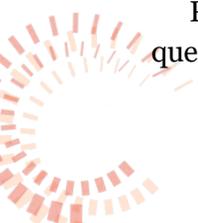
Ao prosseguir, desejamos, de antemão, tornar explícito que uma pergunta pauta a condução da continuidade do nosso trabalho: como desenvolvemos esta pesquisa? Com efeito, a sua resposta evidencia difíceis escolhas feitas ao longo do tempo ao percorrermos os diferentes caminhos investigativos e, em decorrência, tornam visíveis alguns componentes pelos quais optamos para compor a metodologia norteadora deste estudo, que se debruça sobre o sempre oportuno território da educação, e mais especificamente, acerca do ensino público voltado para a educação básica no ciclo pandêmico da COVID-19.

Assim, evidenciamos que por educação compreendemos o processo pelo qual o sujeito passa, e que, portanto, o modifica, fazendo com que ele deixe de ser o que está sendo e se torne o que ainda não é, sozinho ou com a ajuda do outro. A educação, neste sentido, é algo que o sujeito elabora sobre si mesmo ao se qualificar, na busca constante por um objetivo pessoal. Esse tornar-se não é uma tarefa simples, é um percurso bastante intenso, desafiador e complexo que acontece no decorrer da existência.

Após apresentarmos a nossa compreensão de educação, gostaríamos de conceituar respectivamente ensino público e educação básica, sobretudo, porque esta iniciativa nos auxilia a delimitar o nosso campo de atuação investigativa. Assim, ensino público, neste contexto, é a forma de ensino destinada à comunidade por meio de creches, escolas ou universidades mantidas pelo Estado. E a educação básica, é o nível de ensino correspondente aos primeiros anos da educação formal que em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, contempla a Educação Infantil, o Ensino Fundamental - anos iniciais e finais -, e o Ensino Médio (BRASIL, 2021).

É importante realçar, antes de avançarmos, que pesquisar é sempre desafio. Trata-se de uma ação que requer dos sujeitos envolvidos a disponibilidade e a permissão para se deixarem acompanhar pelo pensamento quase incessante ligado ao assunto que os inquietam, que produz curiosidade, provoca e, então, os movem. Pesquisamos porque não sabemos ou pelo desejo de problematizarmos aquelas certezas que nos impossibilitam de exercitarmos outros olhares ao que nos cerca e nos constitui. Em contrapartida, essas crenças podem ser confirmadas ou contraditas no transcorrer dessa excursão a qual nos propomos seguir.

Pesquisar é ainda se mover por entre zonas desconhecidas em um território que pode ser familiar. Talvez, o que torna a pesquisa uma atividade fascinante



para alguns seja a retirada da sensação de “terra firme”, e a decorrente projeção na vigência da imprevisibilidade que também suscita aprendizados. Via de regra, pesquisamos com base em conhecimentos precedentes, existindo em nós o anseio pelo avanço, por inovação. Pesquisamos para conhecer, e isto causa-nos, às vezes, insegurança por nos relacionarmos diretamente com o desconhecido.

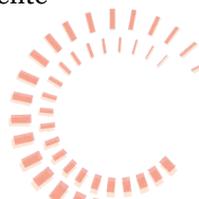
Em momentos distintos essa incerteza chega a se confundir com o medo. Medo de dar o próximo passo e perceber que a escolha mais recente não nos levou a lugar nenhum. Ou seja, a pesquisa volta mais uma vez para a estaca zero. E, então, descobre-se que a paciência, virtude nem sempre companheira de alguns jovens pesquisadores é um componente indispensável na trajetória imprevisível daqueles que se predispõem a pesquisar.

Este é um exercício que exige dos sujeitos abertura e atenção às múltiplas referências, aos pensamentos que já contemplaram ou se opuseram ao tema pelo qual mostram interesse. Logo, o ato de pesquisar apresenta-se enquanto a construção de espaços que viabilizam o estabelecimento de diálogos. Lembrando que “o diálogo possibilita condições de reflexão sobre um entendimento ainda não disponível” (HERMANN, 2002, p. 58). Dialogamos frequentemente, neste itinerário, com o nosso objeto de estudo, com os escritos e seus autores, com os conceitos emanados destas relações e com os nossos próprios pensamentos, na elaboração de um processo artesanal que, aos poucos, nos permite experimentar certo grau de cumplicidade com o tema que estamos tomando em apreciação.

Chegamos, através de uma experiência particular, à conclusão de que viver o desassossego da pesquisa não consiste necessariamente em ter uma pergunta elaborada e um objeto a perseguir. Conferimos, em perspectiva distinta, que essa inquietação, que muitas vezes nos assola, se dá pela ocorrência de também sermos inquiridos, junto com o objeto que a nossa indagação inicial faz emergir.

Assim sendo, gostaríamos de salientar que este estudo possui caráter qualitativo. De acordo com Uwe Flick:

A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Várias abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e a prática da pesquisa. Os pontos de vista subjetivos são um primeiro ponto de partida. Uma segunda corrente de pesquisa estuda a elaboração e o curso das interações, ao passo que uma terceira busca reconstruir as estruturas do campo social e o significado latente das práticas (2004, p. 22).



Aproveitamos a oportunidade para esclarecermos que as investigações qualitativas surgem no campo da educação como efeito das críticas às abordagens quantitativas. Estas, explicavam os fenômenos estudados através de fórmulas estatísticas e testes padronizados por sistemas numéricos previamente delineados.

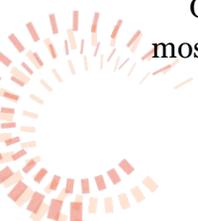
As pesquisas fundamentadas pela abordagem quantitativa tinham como finalidade o estabelecimento do conhecimento enquanto leis universais, com o intuito de, ao serem aplicadas na prática, inclusive educativa, pudessem contribuir para o seu avanço. Defendendo, neste movimento, a imparcialidade do pesquisador frente aos fenômenos avaliados, propondo o deslocamento dos princípios e regularidades das ciências da natureza para o interior das ciências humanas (DEVECHI & TREVISAN, 2010). Estes estudos indicavam também que o conhecimento correto e denominado verdadeiro seria aquele, única e exclusivamente, passível de comprovação científica, menosprezando, por consequência, os demais tipos de conhecimentos ao enquadrá-los como não científicos.

Para além do exposto, as pesquisas qualitativas aparecem como uma alternativa evidente de que as metodologias fundamentadas somente nos recursos matemáticos não eram suficientes para pensar a formação do sujeito social que se relaciona com os outros e com o mundo. Essa vertente metodológica reivindicava, assim, a inserção da subjetividade nos diferentes modos de fazer pesquisa, por entender que não existe a possibilidade de pensá-la sem considerar a presença ativa do sujeito em seus processos de concepção e desenvolvimento.

Por outro lado, não se pode negar que, por conta, justamente, da utilização do seu método objetificador é que as ciências naturais ampliaram notavelmente o conhecimento acerca do mundo, sobretudo, os advindos da natureza e que, durante um bom tempo, parte das ciências humanas e sociais buscaram nesse cenário a oportunidade de legitimar metodologicamente os seus trabalhos, “libertando-se, assim, do estigma de sua falta de rigor científico” (FLICKINGER, 2014, p. 20).

Nesta conjuntura, destacamos que a nossa entrada no campo de pesquisa se deu em clima harmonioso e acolhedor, especialmente, por já termos realizado trabalhos conjuntamente, em ocasiões pretéritas. Isso facilitou também a coleta e a posterior análise dos dados.

Os dados, neste sentido, possibilitaram novos conceitos, significados e rumos para o estudo, já que o seu encontro com o arcabouço teórico cria um es-



paço a ser explorado pelos pesquisadores. Portanto, teoria e dados refletidos produzem novas dimensões sobre o objeto. É preciso, nesta visão, caminhar se desprendendo de qualquer tipo de posicionamento prédefinido.

Assim, ao irmos adiante, anunciamos que o objeto de pesquisa que tomamos em apreciação é uma rede de ensino do interior do estado de Sergipe. Esta escolha foi adotada, ao levarmos em consideração as singulares das características que a compõe, frente ao desejo de nos debruçarmos sobre as implicações da pandemia da COVID-19 no ensino público destinado a educação básica.

Para que tenhamos o conhecimento particular da composição da sua estrutura, optamos por descrever os diferentes aspectos que a constitui detalhadamente. Assim, é imprescindível termos clareza que trata-se de uma rede que engloba o número total de 15 unidades educativas. Destas, somente 03 estão localizadas na sede, e as 12 restantes encontram-se situadas em distritos, vilas, colônias e assentamentos, comunidades rurais ou litorâneas, com distâncias que variam entre 05 até 25 quilômetros se tomarmos como ponto de partida ou referência o centro da cidade.

Assim, o público atendido vai desde a Educação Infantil, até o último ano do Ensino Fundamental, isto é, o nono ano. Com base nos dados publicados no Censo Escolar correspondente ao Ano Letivo de 2020, a referida rede possuía na época a expressiva marca de 3. 714 discentes matriculados, distribuídos da seguinte maneira:

- Educação Infantil – 286 alunos de creche e 486 alunos da pré-escola.
- Ensino Fundamental Anos Iniciais – 1. 423 alunos do primeiro ao quinto ano.
- Ensino Fundamental Anos Finais – 1. 207 alunos do sexto ao nono ano.
- Educação de Jovens e Adultos – EJA Ensino Fundamental Anos Iniciais – 161 alunos do primeiro ao quinto ano.
- Educação de Jovens e Adultos – EJA Ensino Fundamental Anos Finais – 151 alunos do sexto ao nono ano.

Não por acaso, mencionamos o quantitativo de estudantes vinculados a modalidade da Educação de Jovens e Adultos por último. É que, em específico, a rede pesquisada oferece a oportunidade desses alunos estudarem para além do ciclo de alfabetização, continuando a sua trajetória acadêmica



até o nono ano, realidade bastante incomum entre os demais municípios da região.

Faz-se relevante citarmos também, que a rede possui 04 Salas de Recursos Multifuncionais para atender todos os alunos que apresentam algum tipo de necessidade especial. Dessas, 01 situa-se na sede, e as demais, estrategicamente, em três comunidades distintas.

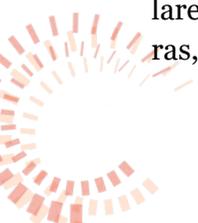
Por Salas de Recursos Multifuncionais compreendemos os espaços educativos voltados para a realização do Atendimento Educacional Especializado – AEE. Nesses ambientes educacionais, educadores com formações especializadas agem como importantes mediadores entre o educando público-alvo da Educação Especial, seus familiares e os docentes da sala de aula regular.

O objetivo principal das Salas de Recurso é qualificar o processo de ensino dos estudantes com deficiência ou superdotação, a fim de promover condições de possibilidades para a sua participação efetiva nas diferentes dinâmicas do ensino regular. Diferentemente do que pensam as pessoas no senso comum, não estamos falando de um reforço ou da substituição das atividades propostas nas salas regulares, em outro ponto de vista, entendemos que ambos os trabalhos devem caminhar juntos, sempre em harmonia.

Neste enfoque, os anos de 2007 e 2008 foram decisivos para esta causa, sobretudo, com os lançamentos sequenciais do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, e da instituição da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Com isso, podemos dizer que tivemos assegurados os direitos de aprendizagem daqueles alunos, com a disponibilização de materiais pedagógicos e o oferecimento de quadros profissionais capacitados para a multiplicação dos saberes inerentes a este tipo de atuação.

Na prática, ocorreu no Brasil uma considerável elevação nos índices de alunos portadores de necessidades especiais matriculados nas turmas de ensino regular. Para ilustrarmos a informação anterior, recorreremos outra vez aos dados do Censo Escolar do ano letivo de 2020, onde consta o registro de 1, 3 milhão de matrículas desses educandos. Destes, 88% estão inseridos na escola comum, quando em 2007 o percentual catalogado era de apenas 46, 8%.

O quadro de profissionais da rede conta com professores, polivalentes e especialistas em componentes curriculares de áreas variadas, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, motoristas, assistentes sociais, cozinheiras, vigias, e assistentes administrativos. Em 2020 o número de colaborado-



res vinculados à secretaria de educação, desempenhando funções diversas era de 236.

Em relação aos aspectos pedagógicos cabe mencionarmos que as práticas de todas as etapas e modalidades de ensino efetuadas são alinhadas aos pressupostos da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, e ao Currículo de Sergipe. Em seu organograma curricular, no item comum, estes são os componentes estudados desde o primeiro até o nono ano: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Cultura Afro-Brasileira, Geografia, Arte, Educação Física, Ensino Religioso e Língua Inglesa. Já em sua parte diversificada, o componente curricular proposto é o Projeto de Vida, Educação Empreendedora e Financeira.

Deste modo, queremos dar o próximo passo, expressando que o método escolhido como lente para o encaminhamento deste trabalho foi o estudo de caso. Ressaltamos que este constitui-se enquanto uma estratégia metodológica de realização de pesquisas, principalmente, nos campos das ciências sociais e das ciências da saúde, tratando-se de uma metodologia bastante usada para descrever e/ou avaliar episódios dinâmicos em que o componente humano encontra-se presente (YIN, 2001).

Para Martins:

O estudo de caso busca apreender a totalidade de uma situação e, criativamente, descrever, compreender e interpretar a complexidade de um caso concreto, mediante um mergulho profundo em um objeto claramente delimitado. Trata-se de uma metodologia válida em situações nas quais o foco se encontra em fenômenos inseridos no contexto da vida real. É, portanto, uma das mais antigas formas de investigação científica conhecidas e cuja aplicação extrapola sua seara original, chegando a campos como o jornalismo, a administração, a contabilidade, a economia, e a educação (2008, p. 05).

Ao finalizarmos esta seção, gostaríamos de expressar que aprender num campo de pesquisa é um exercício contínuo que requer de nós sensibilidade aguçada, é contemplarmos um cenário como se olha algo ou alguma coisa que se faz naquele instante, com sujeitos e peças exclusivas, próprias, sem iguais. É muitas vezes habitar no não espaço, estando a experimentar as nuances mais sutis que podem revelar movimentos singulares e preciosos para a trilha que estamos a percorrer.



3. DA SUSPENSÃO DAS AULAS A BUSCA POR DIRETRIZES PARA O RETORNO

Por considerarmos a dinâmica da pandemia da COVID-19 e os seus reflexos junto ao sistema educativo que tomamos como referência um acontecimento excepcional, previamente assinalamos que se torna indispensável fazermos a sua contextualização, para que consigamos dar conta do objetivo que compõe a natureza elementar desta pesquisa. Este movimento se justifica, por compreendermos que a educação é uma política ampla, complexa, coletiva, democrática e libertadora que acontece graças a participação de muitas pessoas.

A princípio, cabe frisarmos que a gestão pública em suas diferentes instâncias é fundada sobre o alicerce da possibilidade de preservação do direito de todos os cidadãos, sem qualquer tipo de distinção. Ao tratarmos do campo educacional, esse ordenamento ganha ainda mais força, por acreditarmos que ela, a educação, pode transformar positivamente a vida de muitas pessoas, mudando o curso das suas histórias qualitativamente. Com isso, tornamos evidente a consciência do dever da gestão pública: trabalhar para assegurar o acesso e a permanência de todos em um contexto de desenvolvimento e concretização de educação de qualidade.

Assim, a partir do instante em que passa a vigorar o Decreto Municipal de Nº 010/2020, de 17 de março de 2020, o qual dispõe a respeito da decretação de situação de emergência na saúde pública do município e passa-se a adotar medidas de enfrentamento e prevenção ao Novo Coronavírus, simultaneamente todas as ações escolares da rede de ensino pesquisada foram suspensas. Apesar disso, desde a referida data, a Secretaria Municipal de Educação desenvolveu uma série de atos, por intermédio da sua equipe, em consonância com as orientações e sugestões pautadas pelo Ministério Público e, particularmente, pelas entidades que regem o fazer pedagógico, ou seja, a educação em âmbito estadual e federal. Dentre essas instituições podemos citar: 1- O Conselho Estadual de Educação – CEE/SE e 2 - O Conselho Nacional de Educação – CNE.

No Brasil, a inexistência de um sistema único de educação como temos o Sistema Único de Saúde – SUS, impossibilitou que tivéssemos de imediato, após a eclosão da pandemia, uma diretriz objetiva de como proceder pedagogicamente neste período da nossa história. Para que tenhamos uma noção manifesta desse fato, somente no dia 01 de abril do ano de 2020 o poder



público federal se manifestou por meio da Medida Provisória de Nº 934, flexibilizando o cumprimento do mínimo de duzentos dias letivos, no entanto, sem abrir mão da obrigatoriedade das oitocentas horas em termos de carga horária anual a ser cumprida (BRASIL, 2020). Do ponto de vista legal esta atitude foi entendida pelo campo da educação como um sinal de atenção do Ministério da Educação àquela realidade extremamente desafiadora, contudo, o documento não definiu quais medidas poderiam ser adotadas pelas esferas educacionais em âmbito estadual e municipal no processo de retomada das atividades escolares suspensas.

No dia seguinte, isto é, 02 de abril de 2020, o Conselho Estadual de Educação de Sergipe homologa a Resolução Normativa de Nº 4, deliberando acerca do desenvolvimento das atividades escolares, excepcionalmente, em face da edição dos Decretos Estaduais relacionados às medidas de prevenção ao Novo Coronavírus. Cabe mencionarmos, que este documento evidencia explicitamente, que todas as práticas pedagógicas desenvolvidas no período de suspensão das ações escolares regulares deveriam levar em consideração a realidade socioeconômica e educacional dos estudantes de modo que não excluíssem os discentes do acesso ao conhecimento, especialmente aqueles com deficiência (SERGIPE, 2020).

Após um intenso debate nacional a procura de alternativas para a educação e a constatação da falta de diretrizes para o reordenamento das ações escolares, o Ministério da Educação ressurge neste contexto, por meio do Conselho Nacional de Educação, no dia 17 de abril de 2020, divulgando um parecer preliminar para consulta pública. Esse documento versava sobre a reorganização dos calendários escolares e a possibilidade da realização de atividades pedagógicas durante a pandemia ou até mesmo depois.

No intervalo de tempo entre a divulgação da medida provisória e a versão final do parecer do Conselho Nacional de Educação, o campo educacional brasileiro se viu envolto em um movimento de estudos e diálogos que novamente definiriam o conceito de educação a distância, em virtude de vários equívocos conceituais e pedagógicos constatados devido à ansiedade da sociedade em retomar o ensino, principalmente, nas instituições escolares. Nesta altura, foi possível observarmos que muitas das atividades pedagógicas encaminhadas para os alunos em casa não davam conta de garantir uma educação de qualidade, apenas mantinham os alunos ocupados durante uma parte do dia, esses em sua predominância, discentes de redes privadas de ensino. Portanto, tínhamos atividades remotas, mas não educação a distância.

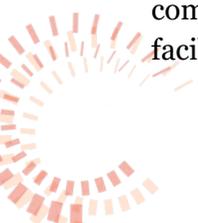


A educação a distância pressupõe que a entidade que a oferta, possa viabilizar aos seus educandos toda infraestrutura, equipamentos, acesso ao conteúdo, e de maneira especial, suporte pedagógico por intermédio de profissionais habilitados que auxiliem os estudantes na consolidação da aprendizagem (PÉREZ GÓMES, 2015). Todavia, as notícias da época davam conta de pais estressados em seus domicílios, a grande maioria com muitas dúvidas, e os alunos sem conseguirem aprender pela falta do acompanhamento adequado.

Neste íterim, após considerar as sugestões da consulta pública, o Conselho Nacional de Educação com o objetivo de contemplar as necessidades de todos, ou pelo menos de boa parte dos contextos educacionais brasileiro, divulgou no dia 28 de abril de 2020 o Parecer CNE/CP Nº 5/2020 em sua versão final, pautando as diretrizes de continuidade ou retomada dos processos educacionais para as esferas estaduais e municipais do Brasil já de imediato ou pós-período pandêmico. Sem dúvida, este foi o documento mais completo do qual as redes de ensino passaram a dispor para tentar redefinir as suas ações e ponderar com cautela acerca de quais decisões tomariam com vistas a reconstruir a trilha da educação que realizavam, ou seja, da educação básica de qualidade.

Em linhas gerais o parecer anteriormente citado reiterava a ideia de que as redes de ensino dispunham de autonomia para a reestruturação das suas atividades. Porém, reforçava a importância de levar em consideração o que era possível nos aspectos: estrutural, pedagógico e financeiro para que não houvesse exclusão, abrindo também a prerrogativa para a validação de carga horária remota, através de atividades não presenciais desenvolvidas quando da volta às aulas no futuro.

Cientes do exposto, é preciso lembrarmos as características da rede de ensino por nós estudada, para tornarmos mais uma vez visível um dado bastante relevante nesta conjuntura: o seu número total de unidades educativas são 15. Destas, somente 03 estão localizadas na sede municipal, e as 12 restantes encontram-se situadas em comunidades rurais ou litorâneas, com distâncias que variam entre 05 até 25 quilômetros se tomarmos como ponto de partida o centro da cidade. Trazemos novamente esse dado à tona, para evidenciarmos que a configuração geopolítica de distribuição das instituições educacionais no território do município é um caso sensivelmente peculiar se comparado a outras realidades, do nosso estado e/ou país, e que nem sempre facilita a efetivação das ações sugeridas.



Nesta dinâmica, é imprescindível mencionarmos que do ponto de vista sociocultural, os desafios impostos pela pandemia infelizmente revelaram uma enorme deficiência estrutural em todas as regiões brasileiras, especialmente, quando o assunto em pauta era a conexão e/ou o acesso à internet. Outro aspecto evidenciado nesse cenário foi a carência que alguns profissionais da educação tem em se formarem constantemente frente às possibilidades e demandas da Cultura Digital, considerando o que disponibiliza o seu campo de conhecimento e reconhecendo que este é o caminho natural para o qual o mundo se projeta. Neste sentido, o Brasil mostra uma face difícil de ser digerida: um considerável e vertiginoso índice de desigualdade.

O fato é que esta situação gerada pela pandemia e grande parte dos seus desdobramentos foram de fato inéditos para todos os cidadãos, bem como para as autoridades, gestores e demais profissionais que atuam e fazem a educação. Esse ineditismo os projetou em um campo de incertezas e angústias, impondo uma série de reflexões necessárias para que mesmo munidos de boas intenções não acabassem por contribuir para o aumento do índice de perdas, sobretudo, em relação aos alunos e as vidas de todos os envolvidos nesse complexo quadro.

Ao seguirmos uma linha temporal cronológica para exposição e argumentação dos fatos, não podemos omitir a ideia que muitos gestores consideravam um possível retorno das aulas presenciais por volta do mês de maio ou junho de 2020. Frente ao crescimento vertiginoso do número de pessoas contaminadas pelo Novo Coronavírus essa idealização foi cada vez mais se enfraquecendo, infelizmente não tardou e chegamos à expressiva marca de mais de cem mil mortos no Brasil cinco meses após a confirmação do primeiro óbito em decorrência da COVID19 na cidade de São Paulo.

Dando prosseguimento, destacamos que em 18 de agosto foi sancionada a Lei Nº 14. 040/2020, que estabeleceu normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6/2020. Evidenciamos que esta Lei, no parágrafo único do artigo 1º, definiu que o Conselho Nacional de Educação editaria as diretrizes nacionais com vistas a sua implementação. Em termos práticos, este dispositivo abria precedentes para que as redes de ensino pudessem propor aos seus profissionais e alunos a possibilidade de cursarem dois anos letivos em apenas um ano civil, ao buscar reduzir ao máximo os danos pelo período em que as aulas ficaram suspensas.



Dessa maneira, à medida que os meses avançavam e a situação da pandemia se intensificava no país, houve a necessidade do Conselho Nacional de Educação editar outros documentos que pudessem contemplar as características advindas com cada repentina mudança pela qual todos tiveram que passar a lidar cotidianamente. Dentre as principais normativas editadas pelo CNE, para além daquelas já citadas, podemos mencionar:

- Parecer CNE/CP Nº 9/2020, aprovado em 8 de junho de 2020 – Que se propôs a reexaminar o Parecer CNE/CP nº 5/2020, que tratou da reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19.
- Parecer CNE/CP Nº 11/2020, aprovado em 7 de julho de 2020 – Com orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais no contexto da Pandemia.
- Parecer CNE/CP Nº 15/2020, aprovado em 6 de outubro de 2020 – Que apresentou Diretrizes Nacionais para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo Nº 6, de 20 de março de 2020. E
- Parecer CNE/CP Nº 16/2020, aprovado em 9 de outubro de 2020 – Que reexaminou o item 8 (orientações para o atendimento ao público da educação especial) do Parecer CNE/CP Nº 11, de 7 de julho de 2020, que tratou de Orientações Educacionais para a Realização de Aulas e Atividades Pedagógicas Presenciais e Não Presenciais na pandemia.

No início do mês de outubro, mais precisamente no dia 07, foi lançado pelo Ministério da Educação o Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica. Dentre outros manuais, este documento se credenciou como uma possível referência para os gestores e os profissionais da educação no tocante à reestruturação das atividades regulares de ensino.

A quantidade de documentos citados demonstra a complexidade da situação com a qual os profissionais da educação e as famílias dos alunos tiveram que lidar. A educação neste panorama sofreu o maior impacto já visto pela nossa geração, e àqueles sujeitos coube o trabalho do seu reordenamento e condução futura. Entretanto, é importante ressaltarmos que em uma re-



alidade como essa não existe certo ou errado. Trata-se de nos colocarmos atentos e não perdermos do nosso horizonte a compreensão de que em uma mesma rede de ensino, professores, gestores e demais profissionais lidam com realidades totalmente distintas, por exemplo. Portanto, não cabe simplesmente julgar determinadas escolhas quando se tem a oportunidade de aprender com essas.

Neste sentido, ao ponderar e se sensibilizar com os notáveis índices de contágio pelo Novo Coronavírus na cidade e na região, após consulta a todos os profissionais da rede, inúmeras reuniões com o Conselho Municipal de Educação e com os representantes de todos os segmentos da sociedade, bem como com os membros do sindicato dos professores, a gestão do município optou por não retomar as práticas de ensino no ano de 2020. Apesar disso, neste período, que totalizou 11 meses, a secretaria de educação se empenhou continuamente em preparar todos os componentes da comunidade escolar: pais de alunos, gestores, coordenadores, professores, vigias, cozinheiras, assistentes administrativos, como igualmente, os seus respectivos espaços de trabalho para o retorno com segurança no futuro, melhorando as estruturas físicas das unidades de ensino, viabilizando também alternativas que fossem capaz de vencer não somente as barreiras da infraestrutura, mas também a propagação da COVID-19.

4. O REORDENAMENTO DA REDE E A RETOMADA DAS AÇÕES DE ENSINO

É oportuno dizermos que o processo de reestruturação e adequação da referida rede de ensino a nova realidade imposta pela pandemia da COVID-19, teve o seu início imediato com a suspensão das aulas e o fechamento das unidades escolares. Desse modo, ao longo de 18 meses a secretaria de educação conseguiu de forma coordenada retomar o ensino, primeiramente, por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais – APNP’s, e posteriormente obteve êxito na reabertura das instituições escolares no retorno presencial. Tudo isso só foi possível, graças as iniciativas contínuas de planejamento, proposição e execução de diversos trabalhos dentre os quais listaremos a seguir os mais expressivos:

- Live para informação e diálogo com a sociedade acerca da realidade educacional do município durante a pandemia;



- Pesquisa e levantamento de dados sobre os profissionais da rede que pertenciam ao grupo de risco da COVID-19;
- Elaboração de proposituras referentes ao reordenamento do calendário escolar e a sua devida apresentação junto ao Conselho Municipal de Educação;
- Formação docente para atuação em ambiente virtual, na perspectiva do alinhamento a Cultura Digital;
- Realização de Ciclos Formativos para os gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores, cozinheiras, vigias, motoristas e demais profissionais da rede, contemplando os desafios trazidos pela pandemia para o contexto da educação;
- Em Regime de Colaboração com a Secretaria de Estado da Educação os profissionais da rede puderam participar de diversos momentos de formação, bem como utilizar o Currículo Priorizado elaborado pela equipe do Currículo de Sergipe, vinculada a SEDUC;
- Elaboração de Proposta de Trabalho com Atividades Pedagógicas Não Presenciais e a sua adequada apreciação junto ao Conselho Municipal de Educação;
- Proposição e desenvolvimento de ações específicas junto aos alunos do Atendimento Educacional Especializado – AEE, como por exemplo a distribuição de kits com jogos educativos, e Equipamento de Proteção Individual – EPI's;
- Reuniões pedagógicas, em ambiente virtual, com gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e técnicos de todas as unidades de ensino da rede;
- Orientação aos gestores escolares no tocante ao uso dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE no período da pandemia;
- Reuniões virtuais com a Coordenação do Programa Busca Ativa em Sergipe;
- Construção de Proposta de Retomada do Ensino Presencial e a sua análise junto ao Conselho Municipal de Educação;
- Reuniões com a SEDUC, e demais municípios do Estado com o objetivo de alinhar o reordenamento dos calendários escolares para superação da defasagem entre os encaminhamentos letivo estadual e municipal para o ano de 2022;
- Distribuição de kits de alimentação para os alunos, adquiridos com recursos destinados a compra da merenda escolar.

O dilema enfrentado era o de não mais postergar a oportunidade dos alunos retomarem os seus estudos, mas fazê-lo sem pôr em risco a vida de



nenhum cidadão envolvido nesta ação. Portanto, com base no exposto, e reconhecendo que todos já haviam perdido muito, é que tornou-se urgente a propositura do plano de retomada das ações de ensino na rede, primeiro, por meio de Atividades Pedagógicas Não Presenciais.

Neste ínterim, de posse de uma ótima leitura de contexto, e cientes dos caminhos legais disponibilizados pelo Conselho Nacional de Educação, especialmente, naqueles contidos na Resolução CNE/CP Nº 2, publicada em 10 de dezembro de 2020, foi que o plano de retomada citado anteriormente pôde efetivar-se. Esse dispositivo legal do CNE abria a prerrogativa para que as redes de ensino pudessem: 1 – fazer o cômputo e cumprir a carga horária mínima prevista em lei por intermédio de atividades pedagógicas não presenciais, realizadas enquanto persistissem as restrições sanitárias para presença de estudantes nos ambientes escolares, coordenadas em consonância com o calendário escolar de aulas presenciais; 2 – a reposição de carga horária poderia se estender para o ano civil seguinte, no caso 2021, de modo presencial ou não presencial, mediante programação de atividades escolares no contraturno ou em datas programadas no calendário original como dias não letivos; e, 3 – a critério dos sistemas, secretarias de educação e instituições de ensino, a reposição dos objetivos de aprendizagem poderiam ocorrer quando do não aproveitamento dos estudantes, como forma de recuperação da aprendizagem (BRASIL, 2020a, p. 3).

Neste movimento uma pergunta se interpõe, mas o que se entende por Atividades Pedagógicas não Presenciais – APNP's? De acordo com o próprio Conselho Nacional de Educação em sua resolução já citada:

Por atividades pedagógicas não presenciais na Educação Básica, entende-se o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional (BRASIL, 2020a, p. 05 e 06).

Um aspecto interessante a nos determos, é que a realização das Atividades Pedagógicas Não Presenciais devem, não apenas no ciclo pandêmico, possibilitar a efetivação dos direitos de aprendizagem expressos na aquisição de competências e suas habilidades previstos na Base Nacional Comum Curricular – BNCC e/ou Currículo de Sergipe, passíveis de serem alcançados mediante essas práticas. Ao considerar a necessidade vigente do ajuste e adequação do currículo para o desenvolvimento do trabalho proposto, as



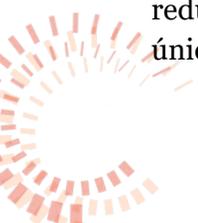
equipes pedagógicas das unidades de ensino da rede, por recomendação da Coordenação Pedagógica Geral, tiveram à sua disposição o documento elaborado pela Secretaria Estadual da Educação intitulado “Priorização Curricular”. Este material apresentou-se como um relevante instrumento de auxílio aos professores no processo de planejamento e elaboração dos blocos de atividades que foram ofertados aos alunos quinzenalmente até o retorno presencial das aulas em outubro de 2020, após o trabalho intenso de formação profissional, diálogo com as famílias dos alunos, preparação dos ambientes escolares, aquisição de EPI’s, e produtos indispensáveis ao combate contra o Novo Coronavírus, e a vacinação de todos os sujeitos atuantes neste sistema complexo chamado educação.

Ao que nos parece, estivemos frente a uma genuína experiência, sobretudo, por testemunharmos uma geração de educadores formados para trabalhar presencialmente com os seus alunos, que por conta dos desdobramentos de uma pandemia de alcance mundial tiveram a necessidade de se reinventar no curso da própria carreira, de aprender outros modos de ensinar a partir de uma prática nunca antes vivenciada. Esse exercício certamente provocou mudanças na maneira como se constituíam não apenas como professores, mas também como seres humanos.

Assim, vale refletirmos que, na raiz da pergunta pela experiência, encontra-se o questionamento que o sujeito se faz sobre o que acontece quando, por existir, ele deixa de ser como vinha sendo e se torna alguém que ainda não era. Essa é, sem dúvida, a pergunta mais radical que podemos nos fazer: como nos tornamos aquilo que somos? Quais referências internas e/ou externas agem sobre mim e me provocam mudanças? (SANTANA, 2017).

Em certa dimensão, compreendemos que o convívio com a COVID-19 nos projetou neste lugar desconhecido da mudança, da experimentação do que ainda desconhecemos na vida e nas possibilidades de como fazer educação. Este movimento nos requisitou transformações, a criação de condições que, ao levarmos em consideração o contexto no qual estamos inseridos, igualmente, nos faça acompanhar a dinâmica da cultura e dos acontecimentos do mundo.

Na construção particular desses processos experimentais não cabe dizermos quem tem razão ou está errado, são realidades e variáveis distintas implicando e produzindo efeitos nas tentativas do ensinar. Trata-se de não reduzirmos as iniciativas educacionais presentes no campo de pesquisa a um único julgamento e entendermos a plausibilidade que existe nas diferentes



propostas com as quais tivemos contato por trabalharmos em redes de ensino diferentes, por exemplo. Portanto, ainda que estejamos nos referindo ao mesmo objeto - educação em tempos de pandemia - não podemos esperar que todos os atores do campo educacional concordem integralmente e façam as mesmas escolhas.

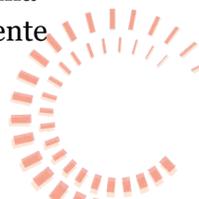
Este entendimento, nos leva a compreender a educação fundamentalmente como uma prática social baseada na ação, na negociação de referências, e na possibilidade do acontecimento da experiência (DEWEY, 2011). Portanto, a educação não é um modo de pensar sobre o homem isolado do mundo, mas um pensar sobre a ação humana e suas consequências no mundo, isto é, diante da nossa sociedade, da conjuntura da qual fazemos parte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao nos encaminharmos para concluir, reiteramos que a pandemia da COVID-19 representou um acontecimento inédito para a nossa geração. Este ineditismo nos projetou no imperativo processo excepcional de reinvenção de nós mesmos enquanto seres humanos, cidadãos e profissionais, frente a necessidade de contribuição para a garantia do direito universal à educação, quer fosse reivindicando ou atuando diretamente para o retorno e a continuidade dessa política, em um período de extrema preocupação e luta pela preservação da vida quando da suspensão das aulas em todos os sistemas educativos do mundo.

No caso do Brasil, as primeiras alternativas cogitadas para que pudessemos superar este imenso desafio expôs de forma dramática as desigualdades previamente existentes entre as classes pobres e as mais abastadas através da ideia do ensino à distância. Isso se deu, substancialmente, pela constatação do fato de 58% dos domicílios brasileiros não possuírem computador e 33% dos lares do país não terem acesso a conexão de internet em pleno ano de 2020.

Neste sentido, o hiato na oferta das aulas agravou sensivelmente as disparidades no desenvolvimento e aprendizagem entre os alunos das escolas privadas e os discentes das instituições públicas de ensino. Não podemos esquecer que embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL, 2021), preconize que a coordenação da política nacional da educação deve ser realizada pelo governo federal, infelizmente, não foi o que testemunhamos nos primeiros meses da pandemia, ficando constatado posteriormente



que com essa omissão os sistemas educacionais brasileiros, dos estados e municípios, ficaram à mercê das suas próprias capacidades de autogerenciamento.

Deste modo, alguns secretários estaduais de educação se viram obrigados a tomarem iniciativas, respaldados, em muitas ocasiões, por normativas publicadas por seus conselhos de educação, seguidos, por fim, do Conselho Nacional de Educação – CNE, que só a partir do mês de abril do ano de 2020 tomou para si essa árdua tarefa, passando a conduzir e fundamentar o amplo debate nacional acerca das ações educacionais que seriam executadas durante a pandemia. Com isso, vimos que em um momento de excepcionalidade como esse, do ciclo pandêmico, desconhecido para todos nós, a experimentação para a construção de caminhos possíveis foi na maioria dos casos a tônica viável, sobretudo, quando consideradas as singularidades de cada rede educativa.

Sem dúvida, se voltar para a ciência, agir com cautela ouvindo os diversos especialistas, respeitar os centros de pesquisas, os profissionais das escolas, as famílias dos estudantes, procurando entender o que a humanidade já havia produzido em termos de conhecimento em outros cenários similares, como por exemplo no pós-guerra, foi fundamental para que se chegasse a composição da expertise que possibilitou a garantia do objetivo comum, isto é, assegurar educação de qualidade para todos. Este movimento requisitou primeiramente, a ressignificação do nosso olhar para a escola enquanto instituição social, que mais do que nunca foi responsável pela manutenção do elo entre a comunidade e o poder público por intermédio da vida de milhares de crianças, jovens e adultos alunos.

Dessa forma, ao se questionar e tentar viabilizar condições acerca do que fazer com as aulas suspensas e os alunos em casa; como proceder para garantir a promoção do ensino remoto; como trazer os discentes e os profissionais em segurança de volta para a escola, e o que proporcionar quando esses educandos retornassem foi um trabalho intenso que envolveu operações governamentais de instâncias distintas, entidades diversas e representantes da sociedade civil organizada com muito planejamento, formação de profissionais, priorização curricular, remanejamento da merenda, adequação dos ambientes escolares, reordenamento do calendário letivo, comunicação constante com as famílias dos estudantes, acolhimento socioemocional e uma dose notável de empenho e resiliência. Essa soma de esforços tratou-se em última instância de um exercício de fé no ser humano, e no desejo sincero e potente de



promover o resgate da dignidade e da autoestima de sujeitos que perderam amigos, entes queridos, conhecidos... para uma doença devastadora.

Evidentemente, nada foi e nem continua sendo fácil. O trabalho com a educação em condições ditas normais já traz consigo obstáculos significativos. Contudo, o olhar realista para o que foi realizado neste período nos mune de esperança para seguirmos confiantes na soma de forças e na ideia eficiente da coletividade.

Ao prosseguirmos, cabe citarmos que se antes da pandemia não desfrutávamos de posições confortáveis nos rankings avaliativos responsáveis por mensurar a qualidade do ensino público em escala mundial, hoje esta situação é uma das que carecem significativamente da nossa atenção. Aproveitamos o ensejo para expressarmos que novamente a classe dos professores mostrou a sua relevância neste cenário, contribuindo consideravelmente para a evolução da sociedade, mesmo nem sempre gozando de prestígio e do reconhecimento das importantes ações que propõem e desenvolvem ao longo do tempo, ao se lançarem na complexa e intransferível missão que é educar e formar diferentes gerações.

Portanto, como propositura de diálogo, encerramos esta nossa trilha momentaneamente colocando não um ponto final, mas um ponto de continuação a partir de um questionamento indispensável para qualquer sujeito que tem se colocado o exercício de pensar a educação brasileira na contemporaneidade: é possível considerarmos que a pandemia deixou algum tipo de legado para a nossa educação, em especial, para o ensino público direcionado à educação básica?

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB**. Brasília: 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Medida Provisória Nº 934**. Brasília: 2020.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Nº 14. 040**. Brasília:2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP Nº 05/2020**. Brasília: MEC, 2020.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP Nº 2**. Brasília: MEC, 2020a.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação de Protocolos de Retorno das Atividades Presenciais nas Escolas de Educação Básica**. Brasília: MEC, 2020b.
- DEVECHI, Cátia Piccolo Viero; TREVISAN, Amarildo Luiz. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: Positividade ou simples decadência?



Revista Brasileira de Educação, v.15, n. 43, janeiro/abril, 2010. Disponível em: <http://www.cesped.org.br>. Acesso em: 12/06/2022.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011.

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Gadamer & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Então é importante pensar?** Entrevista com Didier Eribon. *Libération*, nº 15, 30-31 maio de 1981, p. 21. Traduzido a partir de FOUCAULT, Michel. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994, vol. IV, p. 178-182. Disponível em: <http://www.cesped.org.br>. Acesso em: 15/05/2022.

HERMANN, Nadja Mara Amilibia. **Hermenêutica e educação: o que você precisa saber sobre**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

MARTINS, Gilberto Andrade. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2006.

PÉREZ GÓMES, Angel. **Educação na era digital: a escola educativa**. Porto Alegre: Penso, 2015.

SANTANA, Anthony Fábio Torres. **Um olhar acerca do sentido da experiência na formação de professores**. Tese (Doutorado) – PPGEDU/PUCRS, Porto Alegre, 2017.

SERGIPE. Conselho Estadual de Educação. **Resolução Normativa Nº 04/2020/CEE**. Aracaju 2020. YIN, Robert. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2001.



5. Raízes Históricas das Instituições de Ensino Primário em Mato Grosso

Hellen Caroline Valdez Monteiro

 <https://orcid.org/0000-0002-6602-318>

 Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, possui graduação em Pedagogia e Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, ambos os cursos foi bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Atualmente é professora efetiva da Prefeitura Municipal de Campo Grande, MS.. Contatos de e-mail: hellen.caaaroline@gmail.com.

1. INTRODUÇÃO

O presente texto é parte de pesquisa de doutorado que investiga a implantação de Grupos Escolares em Campo Grande-MS (1920-1970), instituições escolares responsáveis pela escolarização primária no formato graduado e institucionalizadas primeiramente nos centros urbanos e após, nas demais localidades onde já estavam consolidados outros tipos de instituições de escola primária, mas sob outros formatos, as escolas reunidas e escolas isoladas.

Objetivamos no texto demonstrar a especificidade europeia de construção das primeiras instituições de ensino graduado e como este processo aconteceu no Brasil e em Mato Grosso, dadas as suas particularidades materiais mas com as mesmas aspirações por parte do Estado em implantar um modelo sólido para a maior parte da população e recuperar do atraso educacional, ao menos é o que se observa no discurso.

Os Grupos Escolares foram instituições que surgiram aos moldes europeus, voltados a uma demanda de filhos da classe trabalhadora em centros urbanos industriais, como é o caso de São Paulo, pois no estado existia demanda dos pais trabalhadores, para fazer com que seus filhos frequentassem os bancos escolares, fenômeno que pode ser analisado tanto do ponto de vista do alcance da escolarização destas crianças, como para liberação da força de trabalho dos pais no tempo em que as crianças frequentavam as escolas.

Para a construção dos prédios idealizou-se um modelo suntuoso sob o discurso da educação racionalizada, agrupamento de alunos por nível de adiantamento e com professores preparados formados nas Escolas Normais, isto era o que se almejava em estados como São Paulo e em outras regiões com a potencial industrialização emergente, mas dadas as particularidades dos intercâmbios internacionais do mercado e a economia agro-exportadora, não havia base material para tal, portanto, não observou-se condições de mudanças sociais culturais e educativas significativas até 1930.

A institucionalização de Grupos Escolares não foram observadas como as principais responsáveis pela escolarização das crianças, as instituições responsáveis que ofertaram o ensino graduado na sua gênese foram as Escolas Reunidas. E o Ensino Primário de uma forma geral, ofertado sob precárias condições, nas Escolas Isoladas onde se reuniam alunos de diferentes níveis em salas com um único professor, sem formação específica.

Primeiramente fundamentamos os princípios do ensino graduado e que fins conseguiu atingir ao ser institucionalizado no interior das escolas, mo-



delo consoante as necessidades do momento histórico, necessidades estas que descreveremos no tópico seguinte: o contexto político, econômico e educacional do século XIX na Europa, para logo adentrarmos no modo como se materializou no Brasil e em Mato Grosso, demonstrando especificamente por quais vias o ensino primário foi ampliado no estado.

2. O ENSINO GRADUADO: HOMOGENEIZAÇÃO E RACIONALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

O século XIX foi o cenário de experimentação e construção da escola graduada dotada de uma estrutura coerente, durável e adequada à universalização do ensino primário. A crença no poder da escola de moralizar, civilizar e consolidar a ordem social difundiu-se extraordinariamente nessa época, tornando-se a justificativa ideológica para a constituição dos sistemas estatais de ensino. Nesse sentido, configurar uma nova organização pedagógica racional tendo em vista o ensino simultâneo compreendeu um grande desafio e uma necessidade essencial para a difusão da escolarização em massa. (SOUZA, 2014, p. 36)

Crítérios de agrupamento e organização dos programas de ensino, homogeneização das classes, critérios de avaliação e separação das áreas de conhecimento, definição de planos de estudo padronizados e com metodologia de ensino simultâneo, definição de limite de tempo, foram as características que embasaram a racionalização pedagógica e os princípios para a construção de instituições de ensino e o processo de escolarização.

A graduação escolar permitiu aos professores adotar o ensino simultâneo, estabelecendo um currículo uniforme. Além disso, a divisão das salas de aula permitia maior controle sobre os alunos e uma maior especialização da instrução e, ainda, a introdução de processos padronizados e burocratizados de avaliação (SOUZA, 2014, p. 48). Aspectos que serão disciplinados pelos regulamentos da educação pública primária no estado de Mato Grosso.

O modelo a ser implementado colocava em correspondência a distribuição do espaço com os elementos da racionalização pedagógica, em cada sala de aula uma classe referente a uma série; para cada classe, um professor. (SOUZA, 2006). Ao contrário do ensino individual em que um professor atende somente um aluno por vez, porque as classes reuniam alunos de diferentes níveis de adiantamento. Com cada aluno em um estágio do desenvolvimento cognitivo, não era possível ministrar o mesmo conteúdo para a turma toda,



sendo impossível atender a cinquenta ou sessenta alunos concomitantemente de forma que todos pudessem compreender o ensino do professor. O ensino simultâneo era executado da seguinte forma:

[...] mesmo nível de conhecimentos e de idade dos alunos, eram entregues a uma professora, às vezes acompanhada de uma assistente, que deverá propor tarefas coletivas. Cada um e todos os alunos teriam que executar uma mesma atividade a um só tempo. (FARIA FILHO, VIDAL, 2000, p. 25)

Um único professor trabalha simultaneamente com todos os alunos da classe, com base em atividades a serem desempenhados por todos ao mesmo tempo. Esse método irá requerer cada vez mais a homogeneidade das turmas, o que será obtido a partir da implementação progressiva da seriação como um elemento-chave da forma escolar moderna, sendo observado de forma mais sistemática no período republicano (SCHUELER, MAGALDI, 2009).

Manifesta-se um “modelo” não esparso e sob um regimento específico e com identificação singular, fica visível principalmente a exigência da quantidade, porque com maior número de crianças para frequentar o ensino primário, mais próximo da distinção imposta e obrigatória por idade e disciplina a aprender. A introdução de novos métodos, racionalização e padronização do ensino - permitindo a classificação dos alunos por série, a divisão do trabalho docente e a profissionalização do magistério -, de uma burocratização administrativa e a necessidade de edifícios escolares concebidos especialmente para este fim foram algumas dessas características. (CASTRO, 2009).

A racionalização das atividades pedagógicas era vista pelos educadores como um símbolo de modernização educacional e social, o ensino concêntrico organizava as diferentes matérias na mesma série e em séries consecutivas, pelo aumento crescente de intensidade e complexidade. Quando começam a desenvolver as bases para o modelo graduado, o método de ensino propagado, era o método intuitivo, um legado educacional do século XIX. Onde o ensino partia do saber particular para o geral, do conhecido, para o desconhecido, do concreto, para o abstrato. (SOUZA, 2014).

A divisão que correspondia série escolar à idade do aluno possibilitou uma maior utilização do espaço escolar, por isso favoreceu o processo de massificação do ensino, a racionalização do tempo escolar e das atividades minis-



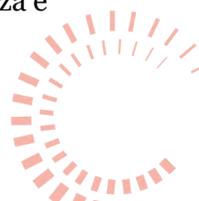
tradas pelos professores e executadas pelos alunos. Possibilitou benefícios para ampliação da escolarização em massa, mas por outro lado, Souza (2014) indica algumas das contradições geradas, quais sejam: a hierarquização dos conteúdos devido ao tempo e espaço que lhes eram destinados; o emprego do tempo, da jornada escolar e a divisão dos conteúdos em unidades, lições e exercícios, reforçavam mais os aspectos que distinguiam uma disciplina do que os aspectos que as aproximavam; a impossibilidade de aplicação dos princípios de individualidade dos alunos, devido ao agrupamento dos estudantes em classes homogêneas.

Ao submeter padrões a atingir, o ensino seriado também demonstrou que não é possível todos alcançarem ao mesmo tempo o mesmo nível de conhecimento. E estes incapazes de passar nas fases de avaliação precisariam repetir o processo seletivo e classificatório, surgiu a repetência. Outro problema da homogeneização das turmas é o conflito entre professores e alunos e entre alunos e alunos, “lugar de encontro de uma pequena multidão submetida ao império da autoridade e da anulação das diferenças” (SOUZA, 2014)

3. A ESCOLA COMO ELEMENTO SOCIALMENTE DECISIVO: EUROPA, EUA E BRASIL

O ensino graduado surgiu em países da Europa, como meio de operacionalizar a educação em massa, os alunos passam a ser reunidos em níveis de conhecimento, um professor para uma “classe” ou turma, composta por um grupo de estudantes, e não mais ensino individualizado. Este processo de expansão ocorreu no continente europeu no século XIX.

O século XIX pode ser dividido em dois períodos segundo Andery e Sérgio (2007): até 1848 caracterizou-se pela expansão do capitalismo nos países industrializados, pelo impulso inicial nos países não desenvolvidos e pela primeira grande crise do capital (1830- 1840). A segunda metade do século defrontou-se com um novo momento de desenvolvimento do capitalismo: fase de expansão da indústria nos países industrializados e com a formação de um sistema capitalista internacional. De acordo com as autoras, foi momento marcado por propostas e governos de cunho nacionalista e liberal. Expandiu o crescimento das forças produtivas, da economia e da riqueza associado ao avanço da ciência. As autoras indicam que com o crescimento da riqueza também cresceu a classe trabalhadora, em número, em pobreza e em consciência política.



A jornada de trabalho se estendia de 14 a 16 horas, a força de trabalho de mulheres e crianças eram exploradas com menor custo, o proletariado fortaleceu-se como classe revolucionária inspirados no socialismo utópico, no anarquismo e no socialismo científico. A urbanização e a industrialização criaram o fenômeno das crianças de rua, e havia necessidade do “controle do corpo infantil” a fim de evitar os problemas sociais que daí poderiam derivar. (ARANHA, 2006, p. 200).

A instituição escolar foi submetida a processos que objetivavam maior funcionalidade social, eficiência em relação às necessidades produtivas, funcionalmente apta para a sociedade industrial, portanto, técnicas da sociedade-nação-Estado. “Tratou-se de atualizar a escola por organização, gestão, por programas, por modelos culturais a uma sociedade nova que se configurava como produtiva, pluralista, aberta.” (CAMBI, 1999, p. 398). A escola assumiu um papel cada vez mais determinante na vida social e de fortalecimento da vida coletiva, atender a necessidade de dar vida àquele homem-cidadão, segundo o autor:

Obrigação de frequência para todos os cidadãos, pelo menos no nível de escola popular, para atingir justamente aquelas qualidades típicas do cidadão moderno: sentir-se parte de um Estado, reconhecer suas leis, realizar a sua defesa ou a sua prosperidade. A escola elementar dá elementos cognitivos, mas também sociais: instrui socializando. (CAMBI, 1999, p. 399).

Os princípios de obrigatoriedade e gratuidade escolar acompanhou o crescimento da escola, que a colocou a serviço de todos, que a tornou socialmente decisiva para operar um despertar das massas populares e uma verdadeira participação na vida econômica e política. (CAMBI, 1999). Gratuidade não significa ausência total de pagamentos ou contribuições privadas, o Estado não era capaz de responsabilizar-se totalmente pelo financiamento da educação pública, então taxas pequenas eram cobradas das famílias mais pobres.

Se a educação é obrigatória, enquanto determinação estatal, ela precisa ser necessariamente gratuita. Ambos os princípios tiveram uma complexa atuação nos vários Estados europeus, a Itália afirmou como princípio em 1859 com a lei Casati, promulgada pelo Reino da Sardenha e estendida, depois dos anos 60, para toda a Itália, embora no discurso tenha havido omissão dos problemas econômicos e sociais que deviam ser resolvidos preliminarmente para tornar operante tal princípio. (CAMBI, 1999).



Na Inglaterra, foi na década de 1870 que começaram a ser construídas as primeiras escolas com várias salas de aulas, na França, em 1868 a terminologia “classe” foi regularizada pelo ministro da Educação do Departamento de Sena, E. Greard que estabeleceu uma unidade no nível dos alunos, professores, localidade e um “curso” que abrangia a mesma idade dos alunos, duração dos estudos e programas a serem percorridos. (SOUZA, 2014)

Na Espanha a implantação da escola graduada de ensino primário, ocorreu em 1898. (SOUZA, 2014) Neste país, a questão da educação popular foi tratada como condição de progresso, sendo responsabilizada pela regeneração da nação espanhola. (SOUZA, 2014). A autora relata que muitos educadores discutiram a introdução da escola graduada na Espanha, após a criação, a título de ensaio, dos grupos escolares anexos às escolas normais. Este modelo compreendia “uma organização fundada na lei econômica da divisão homogênea do trabalho e nisso residia sua maior vantagem” (SOUZA, 2014, p. 47). Estes objetivos estavam consoantes ao que Cambi (1999) chamou de instruir e socializar como objetivos da escola para formar o homem cidadão e ciente de seus direitos.

Em 1923, a Espanha contava com cerca de 631 escolas graduadas, e em 1935, com 1884, enquanto as escolas unitárias somavam, nas mesmas datas, 92% e 82,4% do total das escolas primárias. Portanto, nesse país, a escola unitária continuou preponderante na primeira metade do século XX. (SOUZA, 2014, p. 47). Ou seja, por mais que a tendência do discurso estatal era universalizar o acesso à escola elementar por meio de escolas graduadas, ainda a premência era de escolas unitárias, o que no caso brasileiro podemos verificar situação semelhante, mediante a existência das chamadas “escolas isoladas”.

A autora chama atenção para a construção dos edifícios escolares nos Estados Unidos, para tratar da escola primária graduada neste país, que inspirou sua arquitetura dos edifícios escolares no modelo inglês, aos moldes do ensino mútuo. Souza (2014) indica que as escolas públicas de Nova York e Filadélfia continham no início do século XIX salas bastante amplas para comportar 250 alunos, somente a partir de 1860 a instrução graduada dividindo em doze salas de aulas passou a ser um modelo adotado no ensino primário. Todavia, o início da implantação das escolas graduadas nos centros urbanos – em alguns países –, não significou imediatamente um processo de generalização deste tipo de ensino e de unidades escolares, sequer eliminação dos antigos estabelecimentos de ensino já existentes.



No Brasil, havia interesse em dissipar uma escola com o discurso de renovação, mas segundo Souza (2014) foi dada maior ênfase aos métodos e processos de ensino e pouca discussão sobre as transformações administrativas implicadas no modelo da escola graduada. De acordo com a autora, para a realidade brasileira, o modelo era considerado oneroso, havia muitas tarefas a realizar para dar início ao processo de difusão da educação popular: criar escolas, formar professores, equipar os estabelecimentos de ensino, construção de edifícios especialmente erguidos para essa finalidade.

No tópico seguinte descreveremos aonde foram fundados os primeiros Grupos Escolares no Brasil, instituições pelas quais giravam muita expectativa sobre a formação da escolarização primária como modelo a ser implantado, disseminador de valores e exemplo do que se preconizava ao desenvolvimento educacional republicano. Era uma aspiração dos governos, mas como demonstraremos, não havia possibilidade de sua materialização. O que se verificava era uma fragilidade, um vagaroso processo de ampliação da educação escolar primária.

4. IMPLANTAÇÃO DOS GRUPOS ESCOLARES NO BRASIL

A nomenclatura “Grupo Escolar” merece o significado histórico que tem, enquanto reunião ou agrupamento de “classes”, representa vários aspectos: tipo de estrutura física de uma dada instituição escolar, processo de ampliação de vagas – ou minimamente sua tentativa – e portanto, de bancos escolares ocupados, metodologia utilizada que rompe com o modo de ensino anterior, porque agrupa os alunos semelhantes, e as particularidades de base material em cada estado que definem a demanda para a implantação desta tipologia escolar.

Os Grupos Escolares [...] fundaram uma representação de ensino que não apenas regulou o comportamento, reencenando cotidianamente de professores e alunos no interior das instituições escolares, como disseminou valores e normas sociais (e educacionais). (VIDAL, 2006, p. 9)

Falar do ensino seriado é importante para compreender quando passou a ser materializado no Brasil e em Mato Grosso. A escola graduada constituiu-se nas primeiras décadas republicanas, em modelo de instituição educacional almejada pelos governantes brasileiros, “na origem da escola graduada encontra-se um processo de profundas transformações sofridas pelas escolas



primárias: da existência de um conjunto de escolas sem uniformidade para um sistema mais ordenado, estandardizado e de caráter estatal” (SOUZA, 1998, p. 31-32).

Os tipos de escolas existentes, anteriores à padronização proposta pelos regulamentos de implantação dos Grupos Escolares, eram vistos como atrasados e insuficientes aos objetivos da nova sociedade em “construção”. Ao considerar o espaço físico chamado de “escola isolada” e o tipo de educação ali ministrado, existia uma enorme lacuna entre este e os grupos escolares, principalmente pelo novo padrão a ser buscado de maior número de crianças dentro de uma sala de aula, compondo obrigatoriamente um grupo de alunos que de forma gradativa, de uma série para a outra, estariam consolidados os conhecimentos necessários para passar ao outro nível. Não somente isso, mas o número de salas de aulas que comportariam um Grupo Escolar, para ter esta denominação, não poderia abrigar poucas crianças e muito menos em uma única classe, com diferentes idades. Tanto o número de classes - ou salas de aulas - quanto a qualidade dos sujeitos educandos no interior de cada uma delas foram determinantes para a distinção deste novo modelo de instituição escolar.

A Reforma Caetano Campos em São Paulo (1890) inspirada nas experiências dos países como a Alemanha, Suíça e Estados Unidos, fora sucedida pela Lei n. 88 de 8 de setembro de 1892 que teve como centro de discussão a escola primária, e a grande inovação foi a instituição dos Grupos Escolares. Antes disso, as escolas eram regidas por um professor que ministrava aulas para alunos em níveis ou estágios diferentes de aprendizagem. Segundo Saviani (2013) uma vez reunidas, estas escolas isoladas, eram substituídas pelos grupos escolares.

[...] as escolas isoladas eram não seriadas, ao passo que os grupos escolares eram seriados. Por isso esses grupos eram também chamados de escolas graduadas, uma vez que o agrupamento dos alunos se dava de acordo com o grau ou série em que se situavam, o que implicava uma progressividade da aprendizagem, isto é, os alunos passavam, gradativamente, da primeira à segunda série e desta à terceira até concluir a última série [...] com o que concluíam o ensino primário. (SAVIANI, 2013, p. 172).

Os Grupos Escolares no Brasil e em Mato Grosso, singularmente passaram por transformações precedentes antes de tornarem-se “Grupo Escolar”,



processo que esteve condicionado ao financiamento público, ao movimento urbano, base material e a política educacional como um todo (MONTEIRO, 2022). Por mais que o discurso estatal focasse nestas instituições, elas não foram as responsáveis por alfabetizar a população em idade escolarizável, mesmo com o “otimismo pedagógico e o entusiasmo pela educação” na Primeira República (NAGLE, 1974) as precariedades do ensino não seriado eram suprimidas. Os primeiros Grupos Escolares no Brasil surgiram na seguinte ordem:

Tabela 1: Ano de criação dos primeiros grupos escolares nos estados brasileiros:

São Paulo	1890
Rio de Janeiro	1897
Paraná	1903
Maranhão	1906
Minas Gerais	1906
Espírito Santo	1908
Rio Grande do Norte	1908
Santa Catarina	1910

Fonte: Santos (2012)

Duas décadas depois da Lei que instituiu o primeiro grupo escolar no estado de São Paulo, o país contava com 583 unidades desta tipologia escolar, São Paulo (171) e Minas Gerais (194) aparecem com três ou quatro vezes a mais que o Rio de Janeiro (50), estado em terceiro lugar em número de grupos escolares, conforme tabela abaixo:



Tabela 2: Quantidade de grupos escolares por estado brasileiro (1922)

Goiás	01
Espírito Santo	02
Alagoas	02
Piauí	03
Pernambuco	03
Mato Grosso	04
Sergipe	05
Paraíba	06
Bahia	07
Rio Grande do Sul	09
Maranhão	10
Ceará	10
Santa Catarina	11
Amazonas	14
Pará	24
Paraná	26
Rio Grande do Norte	31
Rio de Janeiro	50
Minas Gerais	171
São Paulo	194

Fonte: Santos (2012)

A política do café com leite revela que os estados brasileiros com maior número de grupos escolares, eram Minas Gerais e São Paulo, o que diz muito sobre a política de comando entre esses dois estados que se revezavam no poder na Primeira República, desvenda claramente que a implantação de escolas está diretamente relacionada à demanda e capacidade econômica de cada singularidade regional.

Os motivos pelos quais a expansão do ensino primário na Primeira República limitou-se à discussões pedagógicas no âmbito do Estado, e foram numericamente insuficientes quanto ao estímulo do financiamento, podem ser apontados com as seguintes problemáticas e entraves: partindo do princípio que somos um país com raízes oligárquicas de estruturação de poder, a



obrigatoriedade, gratuidade e expansão das escolas ficou ao cargo de estados e municípios após a Proclamação da República.

O coronelismo, modalidade sociopolítica caracterizada pela troca de favores entre um Poder Público fortalecido e a influência social de decadentes proprietários de terras que ainda operavam como chefes em suas localidades. [...] alimentavam-se reciprocamente em promíscua relação. (SAVIANI, 2011, p. 36)

A promiscuidade entre o público e o privado (SAVIANI, 2011) e consequentemente os mandonismos locais, falta de recursos e baixa densidade populacional para demandar por educação pública, o crescimento das cidades com formato agrário, o contingente de crianças escolarizáveis espalhadas pelo amplo território rural, revelou a incapacidade dos entes federativos em consolidar um tipo uniforme, estatal e publicamente suficiente para a educação elementar, aspectos que serão demonstrados a seguir.

5. A DIFUSÃO DO ENSINO PRIMÁRIO EM MATO GROSSO

As leis que regulamentaram o ensino primário em Mato Grosso foram: 1) o Decreto nº 265, Regulamento da Instrução Pública Primária de 1910; 2) o Decreto nº 759 de 1927, Regulamento da Instrução Pública Primária e, 3) Lei Orgânica do Ensino Primário do Estado de Mato Grosso, Lei nº 452 de 1951. Vamos nos ater as duas primeiras.

O Regulamento de 1910 previa a obrigatoriedade do ensino para as crianças de 7 a 10 anos de idade, e com relação ao método de ensino, definiu que deveria ser adotado nas escolas o método intuitivo. (MATO GROSSO, 1910). O Regulamento de 1927 aumentou a idade de 10 para 12 anos a todas as crianças normais, analfabetas, que residiam em até 2 quilômetros de escola pública.

Esse Decreto dividiu o ensino público primário nas seguintes categorias: 1) Escolas Isoladas Rurais; 2) Escolas Isoladas Urbanas; 3) Escolas Isoladas Noturnas; 4) Escolas Reunidas (frequência total mínima de 80 alunos); 5) Grupos Escolares (frequência total mínima de 250 alunos). (MATO GROSSO, 1927). No artigo 35 determinou que deveriam funcionar anexos aos Grupos Escolares Modelo, uma Escola Normal, destinada à observação e prática pedagógica dos normalistas e ao “ensaio e divulgação dos novos métodos de ensino.” (MATO GROSSO, 1927).



Na divisão das categorias de ensino primário, as instituições eram denominadas de acordo com a quantidade de classes existentes e de alunos que atendia. Ou seja, o que definia a tipologia da escola – escola isolada, reunida ou grupo escolar – era o número de alunos frequentes. As instituições que teriam maior disseminação de acordo com o artigo 7º eram as escolas isoladas. Isso se deve ao fato de que Mato Grosso era eminentemente rural com um amplo território de base econômica pastoril, e a educação das crianças aconteciam em lugares afastados dos centros urbanos. O ensino oferecido nas escolas isoladas, evidentemente não era o ensino graduado, pois não havia número de crianças suficientes para reuni-las de forma seriada, sequer estrutura para tal fim.

De acordo com Silva (2014) as escolas isoladas em Mato Grosso na década de 1920 eram predominantes, mas não recebiam a devida atenção do poder público, funcionavam em locais impróprios, sem estruturas física e pedagógica para o ato educativo, e reuniam em uma única sala de aula estudantes de diferentes níveis de conhecimento, foram as maiores responsáveis por ofertar o ensino primário no estado.

Segundo Souza (2014), as escolas isoladas eram criadas em todas as localidades: “casas de professores, fazendas, áreas ribeirinhas, garimpos [...] em cada lugar onde houvesse crianças em idade escolar, ali também seria criada uma escola isolada mista”. (SOUZA, 2014, p. 38). Turmas mistas significa que oferecia o curso para meninos e meninas.

Quanto às escolas reunidas, segundo Santos e Valdemarin (2015) a primeira desse caráter no estado, se deu em 1929, quando foram agrupadas as três Escolas Isoladas em Santo Antônio do Rio Abaixo, norte de Mato Grosso, tiveram abertura das aulas em 1930 e o diretor nomeado foi o professor Américo Pinto Brasil. Santos e Valdemarin (2015) apontam que nessa instituição havia dificuldade de lotação de professores, por se tratar de uma escola rural, e os normalistas não queriam se locomover, a má qualidade dos prédios e escassez de mobiliário e de materiais para a escola também eram problemáticas.

No Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso Decreto n.º 265 de 1910 não consta a tipologia “Escolas Reunidas”, somente “Grupos Escolares”. Este tipo de instituição foi somente disposto em Lei, em 1927 pelo Regulamento da Instrução Primária, Decreto 759. E “implantada” com esta denominação em 1930, o que infere que a legislação somente dispôs o que era possível em termos de existência material, já que o número de



escolas ainda era muito pequeno para denominar Grupo Escolar, por isso, precisava haver algo entre a imensa diferença das escolas isoladas, e os grupos escolares.

O regulamento anterior, de 1910, fora ousado em suas propostas, que se mostraram inexecutáveis para uma população espalhada pelo largo território rural que não apresentava número de pessoas aglutinadas em um contingente mínimo para esse tipo de instituição. As escolas reunidas foram o intermeio das escolas isoladas e os grupos escolares e só aparece no regulamento da instrução pública do estado de 1927, que reorganizou as escolas primárias:

quando buscou-se solucionar os problemas de qualidade relacionados ao ensino primário ministrado nas escolas isoladas, assim como frente à carência de orçamento estadual para implantar um número maior de Grupos Escolares. (SANTOS, 2012, p. 16)

As escolas reunidas consolidaram-se enquanto modelo de escola graduada em Mato Grosso, de acordo com a legislação, o governo poderia reunir num só estabelecimento três escolas isoladas que estivessem num raio de até 2 quilômetros, com frequência total mínima de 80 alunos, a estas dariam o nome de “escolas reunidas” e não poderiam ultrapassar 7 classes, passando disso seriam consideradas grupos escolares. Os objetivos das escolas reunidas eram: melhorar as condições pedagógicas e higiênicas das salas escolares, classificar os alunos pelo nível de desenvolvimento intelectual, facilitar e intensificar a inspeção.

Santos (2012) aponta que além do agrupamento de Escolas Isoladas para formarem as Escolas Reunidas, outra forma de surgirem esse tipo de denominação para as instituições primárias era quando os Grupos Escolares não estivessem funcionando conforme o Regulamento de 1927. Isso aconteceu com o Grupo Escolar de Miranda em 1931 e com o Grupo Escolar na cidade de Santo Antônio de Leverger devido o pouco número de matrículas, situação similar ocorreu em Ponta Porã.

Com base em relatórios de governadores coletados por Santos e Valdemanin (2015), em 1937, seis anos após a instalação da primeira Escola Reunida em Mato Grosso, o estado contava com mais sete: Livramento, Corumbá, Sant’Anna do Parahyba, Campo Grande, Miranda e em Guajará Mirim, e outras duas para serem instaladas naquele ano, em Coxim e Coxipó da Ponte. E no ano de 1940, os autores indicam a presença de 20 Escolas Reunidas, e em 1954, Mato Grosso contava com a existência de 30 instituições desse tipo.



Com relação a tipologia “Grupo Escolar”, em 1927 era utilizada somente com os requisitos de união de 8 classes escolares e 250 crianças frequentes. O Regulamento de 1910 tinha prerrogativa de aglutinar 6 classes, mas não mencionava designação distinta para esse agrupamento menor de escolas. Como mencionamos, havia duas formas de encontrarmos na história da educação primária do estado um Grupo Escolar: aqueles que foram criados inicialmente com esse nome, e outros que tornaram-se grupo com o aumento do número de matrículas e classes.

Os Grupos Escolares receberam a denominação de “modelo”, análogos aos que correspondiam aqueles originados nos grandes centros urbanos industriais do Brasil, como o caso de São Paulo, enquanto no extenso território de Mato Grosso, com população espalhada, a primeira instituição criada com a denominação Grupo Escolar, foi criada na porção norte do estado, na capital Cuiabá, e na porção sul do estado, nos mesmos moldes, foi criado em Campo Grande - futura capital do estado de Mato Grosso do Sul – em 1922, o Grupo Escolar Joaquim Murтинho. Assim como em Cuiabá, também foi instalado em um edifício próprio para os fins educacionais aos moldes da República, e abrigou o Liceu, a Escola Normal e a Escola Modelo Anexa. Diferentes fases da escolaridade reunidas em uma única estrutura física.

O Grupo Escolar da capital Cuiabá foi arquitetado em 1913, no estilo neo-clássico, onde fora construído o Palácio da Instrução com o objetivo de abrigar o Liceu Cuiabano, Escola Normal e a Escola Modelo, tal como em Campo Grande, incorporava no mesmo prédio o ensino primário, a formação de professores para atuarem nesta fase de ensino e os estudos póstumos. Santos (2012) afirma que foi uma imponente instituição educacional e que constitui um patrimônio arquitetônico de grande relevância para a história educacional e cultural de Mato Grosso. O quadro a seguir demonstra por ordem cronológica a implantação dos Grupos Escolares no estado:



Quadro 3: Criação dos primeiros Grupos Escolares em Mato Grosso

Nome da instituição	Ano de implantação	Local
Grupo Escolar Barão de Melgaço	1910	Cuiabá
Grupo Escolar Senador Azeredo	1910	Cuiabá
Grupo Escolar Presidente Marques	1912	Rosário Oeste
Grupo Escolar Caetano Pinto	1912	Poconé
Grupo Escolar Joaquim Murtinho	1922	Campo Grande
Grupo Escolar Afonso Pena	1922	Três Lagoas
Grupo Escolar Luiz de Albuquerque	1924	Corumbá
Grupo Escolar Antônio Corrêa	1924	Aquidauana
Grupo Escolar de Amambai	1933	Campo Grande
Grupo Escolar de Herculânea	1940	Coxim

Fonte: Santos (2012)

	Porção Norte de Mato Grosso
	Porção Sul de Mato Grosso

Os Grupos Escolares de Rosário Oeste e Poconé eram localizados mais próximos à porção norte do estado, ou seja, à capital Cuiabá, enquanto que os Grupos de Três Lagoas, Corumbá, Aquidauana e Coxim, foram instalados nos municípios mais próximos Campo Grande, centro urbano da porção sul do estado – que futuramente, em 1977 viria a se tornar capital do novo estado, Mato Grosso do Sul –.

Para finalizar concluímos que os grupos escolares não foram as instituições responsáveis por oferecer o ensino graduado em Mato Grosso, isso porque sequer poderia se falar neste modelo de ensino, por mais que fosse uma aspiração dos entes federados brasileiros. O processo de consolidação dos grupos escolares no estado inicia somente nas décadas seguintes, porque na Primeira República o que se observa é a compensação do ensino primário nas escolas isoladas e escolas reunidas, era esta a possibilidade real de sanar



a educação da população escolarizável que majoritariamente residia nas fazendas.

Explicamos este fenômeno com o que Ribeiro (2011) denominou de problemas relacionados à integração no contexto social que requer a leitura e a escrita, entretanto, o modelo agrário-comercial exportador dependente (1894-1920) inviabilizou – e inviabiliza até hoje – o enfrentamento do problema com relação ao ensino, por um lado, atender menos e melhor, por outro lado, mais e pior.

CONCLUSÃO

Demonstramos que se fosse possível estender o ensino graduado dentro dos grupos escolares, o ensino primário não seria um problema do Estado no que se refere à terminalidade e conclusão da primeira fase da escolarização, e, portanto, para a sociedade republicana em ascensão. O ler e o escrever, assim como as normas do cidadão republicano, estariam garantidas. Entretanto, ao que parece, a circulação cultural educacional do modelo europeu foi um intento não executável devido a base econômica brasileira.

No que se refere à singularidade do estado de Mato Grosso, diferente de São Paulo, onde surgiu a primeira Escola Modelo, um percentual muito pequeno do total de grupos escolares existentes originaram-se a partir de todos os pressupostos para este tipo de instituição, – basicamente, um modelo a ser seguido – a maioria, **tornou-se** Grupo Escolar, os grupos escolares não foram “construídos”, foram originados a partir de instituições preexistentes e que nada tinham a ver com os moldes europeus ou com a escola modelo de São Paulo.

Por mais que os regulamentos da educação insistiam em legislar sobre estas instituições que muito pouco formaram ou alfabetizaram a grande massa, contrariamente, as que tinham maior presença, as escolas isoladas, quase nada legislou-se a respeito, isto porque nos longínquos territórios afastados e rurais não havia possibilidade de inspeção escolar, particularidade do estado investigado.

As escolas isoladas e escolas reunidas eram frágeis para o contingente escolarizável que existia, e os grupos escolares não eram implantados aos moldes republicanos, porque como afirmamos, não eram implantados, **tornaram-se** grupos escolares somente na nomenclatura, não foram inaugurados nas aspirações modelo.



REFERÊNCIAS

ANDERY, Maria Amália. SÉRIO, T. M. de A. P. A prática, a História e a construção do conhecimento: Karl Marx. In: ANDERY, Maria Amália. (et. al.). **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. Rio de Janeiro-RJ: Garamond, 2007. p. 395-420.

ARANHA, M. L. de A. **História da Educação e da Pedagogia: geral e do Brasil**. São Paulo: Moderna, 2006.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CASTRO, E. A de. A arquitetura dos grupos escolares do Paraná na Primeira República. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. *Online*. v. 90, n. 224, p. 122-148, 2009. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2176-66812009000100010>. Acesso em: 25 set. 2022.

FARIA FILHO, L. M. de. VIDAL, D. G. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. *Online*. n. 14. p. 19-34, 200. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200003>>. Acesso em: 04 set. 2022.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso**. Decreto nº 265 de 22 de outubro de 1910.

MATO GROSSO. **Regulamento da Instrução Pública Primária do Estado de Mato Grosso**. Decreto nº 759 de 22 de abril de 1927.

MONTEIRO, H. C. V. A expansão do Ensino Primário em Campo Grande, no sul de Mato Grosso: produto histórico da política de estado varguista. In: BRESSANIN, C. E. F. DIAS, K. G. ALMEIDA, M. Z. M. C. de. (Org.). **Instituições Escolares: história, memória e narrativas**. Cruz Alta: Ilustração, 2022. Vol. 2. p. 123-135. Disponível em: <editorailustracao.com.br>. Acesso em: 04 set. 2022.

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na Primeira República**. São Paulo: EDUSP, 1974.

RIBEIRO, M. L. S. **História da Educação Brasileira: a organização escolar**. Campinas: Autores Associados, 2011.

SANTOS, E. C. R. dos. **Escolas Reunidas: na sedimentação da escola moderna em Mato Grosso (1927- 1950)**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá, 2012.

SANTOS, E. C. R. dos. VALDEMARIN, V. T. Escolas Reunidas: a expansão da escola graduada em Mato Grosso. **Revista Linhas**. *Online*. v. 16, n. 31, p. 230- 245, 2015. Disponível em: <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723816312015230>. Acesso em: 04 set. 2022.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval. **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2011, p. 15-44.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA, Marineide de Oliveira. As escolas isoladas e o Ensino Primário em Mato Grosso nos anos de 1920. **Revista Educação e Fronteiras**. *Online*. v. 3, n. 9, p. 22-39, 2014. Disponível em: [https://www.semanticscholar.org/paper/AS-ESCOLAS-ISOLADAS-E-](https://www.semanticscholar.org/paper/AS-ESCOLAS-ISOLADAS-E)



-O-ENSINO-PRIM%C3%81RIO-EM-MATO-NOS-Silva-Oliveira/142b38a9a4df8dbbb-69951fcde753d6bd5d3e349. Acesso em: 04 set. 2022.

SCHUELER, A. F. M. de. MAGALDI, A. M. B. de M. Educação escolar na Primeira República: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Rev. Tempo. Online**. v. 13, n. 26, p. 32-55, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1413-77042009000100003>>. Acesso em: 04 set. 2022.

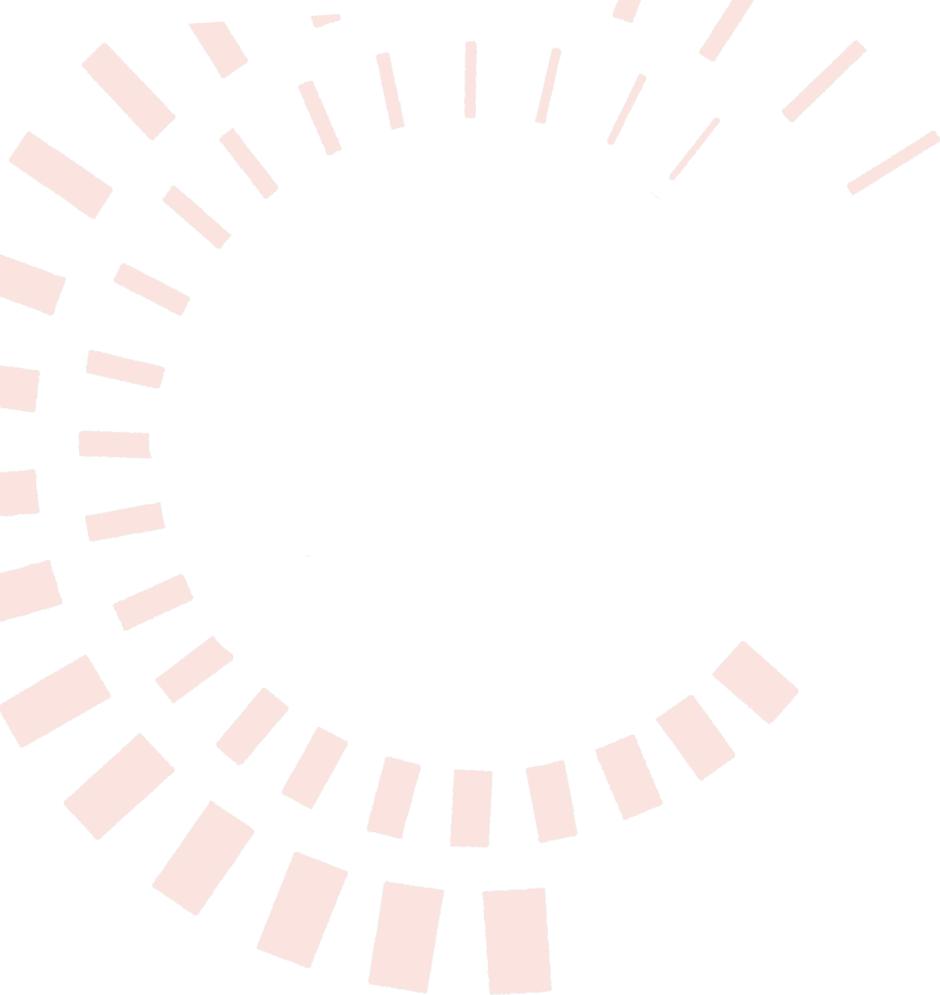
SOUZA, R. F. Lições da escola primária. In: SAVIANI, Dermeval, et al. (Org.). **O legado educacional do século XIX no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2014. p. 101-152.

SOUZA, R. F. **Alicerces da pátria**: escola primária e cultura escolar no estado de São Paulo (1890-1976). 2006. 367 f. Tese (Livre docência) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista. Araraquara, 2006.

SOUZA, R. F. Espaço da educação e da civilização: origem dos grupos escolares no Brasil. In: SAVIANI, Dermeval, et al. (Org.). **O legado educacional do século XX no Brasil**. Araraquara: UNESP, 1998, p. 121-150.

VIDAL, D. G. Tecendo história (e recriando memória) da escola primária e da infância no Brasil: os Grupos Escolares em foco. In: VIDAL, D. G. (Org.). **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas: Mercado das Letras, 2006. p. 7-20.





6. Juventudes, Educação Profissional e os Labirintos do Trabalho

Ana Maria Freitas Teixeira

 <https://orcid.org/0000-0001-9029-3676>

 Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Paris 8. Professora Associada da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia/Centro de Cultura, Linguagens e Tecnologias Aplicadas (UFRB/CECULT). Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (EDUCON) e Formação e Investigação em Práticas de Ensino (FIPE).

1. INTRODUÇÃO

O artigo aqui apresentado traz alguns resultados de pesquisa cuja questão central repousa sobre as relações entre as transformações no mundo do trabalho e a educação profissional. Um dos focos da investigação está nos impactos que tais mudanças têm produzido sobre o processo de inserção socioprofissional de jovens que buscam profissionalização nos centros federais de educação tecnológica. Nossas interrogações dialogam, portanto, com fenômenos relacionados às transformações no contexto socioeducacional e na esfera da produção para analisar os contextos em que os jovens optam por uma formação técnica de nível médio e os dispositivos e estratégias de que lançam mão para concretizar a inserção no mundo do trabalho, considerando a ampliação de um persistente processo discriminatório no mercado de trabalho que atinge a população jovem brasileira.

Nas últimas décadas, as múltiplas e profundas transformações que marcam a sociedade contemporânea, particularmente aquelas que afetam as relações entre Trabalho, Educação e Juventude, têm colocado no centro do debate os dilemas e perspectivas da educação profissional.

Assiste-se ao desmanche da sociedade do emprego ou salarial enquanto a nova base técnico-científica, incorporada ao processo produtivo, permite o aumento da produtividade e da expansão econômica sem incrementos proporcionais de emprego. O desemprego estrutural ganha contornos de irreversibilidade e atinge diretamente aqueles que vivem do trabalho e particularmente a população jovem (POCHMANN, 2001).

O desenvolvimento produtivo centrado sobre a hipertrofia do capital morto – isto é – ciência, tecnologia e informação como forças de produção, acaba desenhando uma realidade marcada pela desestabilização dos trabalhadores estáveis, instalação da precariedade do emprego e aumento continuado dos sobrantes (CASTEL, 1997).

Esses cenários sociais marcados pela crescente flexibilização das relações laborais e precarização do emprego tiveram um impacto particular no modo como os jovens acedem ao mercado de trabalho. Um emprego “para toda a vida” é algo que os jovens não podem considerar como garantido o que tem contribuído para aumentar sua mobilidade profissional e geográfica.

Os estudos investigativos na área da inserção profissional e social de jovens tratam desse contexto contemporâneo, sem perder de vista o caráter múltiplo e dinâmico da noção de juventude em sua interface com outras ca-



tegorias de análise (classe social, gênero, etnia, urbano-rural, global-regional-local) (DUBAR, 1999).

A palavra de ordem parece ser empregabilidade, remédio supostamente poderoso e acessível a todos indiscriminadamente. Vale observar que a noção de empregabilidade remete à “recordação” do emprego, assim, os idealizadores das políticas oficiais de formação profissional, para esvaziar a crítica àquela noção, optaram por travesti-la com as noções de *trabalhabilidade* ou *laborabilidade*.

Ampliam-se as exigências por uma maior e melhor escolarização sem que esses padrões impliquem necessariamente em garantias de inserção, ascensão e estabilidade socioprofissional mesmo que, simultaneamente, sejam considerados como requisitos básicos para melhores condições de competitividade e empregabilidade no mercado de trabalho. Contraditoriamente, aprofundam-se as desigualdades de escolarização entre as classes sociais (ZAGO, 2006).

De fato, ao analisar os movimentos ocorridos no âmbito do mercado de trabalho e da educação, Kuenzer (2006), destaca uma dupla complementaridade dialética entre esses dois campos. A primeira é a “exclusão includente” promovida pelo mercado de trabalho que exclui a força de trabalho de postos reestruturados promovendo sua reinserção precária em outros pontos da cadeia produtiva; e a segunda refere-se à “inclusão excludente” no âmbito da educação que, sob a égide do discurso democratizante que sustenta políticas públicas, inclui indivíduos em todos os pontos da cadeia “educativa” ao tempo que torna precário esse mesmo processo educativo, progressivamente reduzido à mera possibilidade de certificação, passaporte incapaz de assegurar inclusão e permanência no mercado de trabalho.

Assim, a educação e a formação profissional deslocam-se da política pública para a assistência, filantropia ou como estratégia de atenuar a pobreza. A responsabilidade transita do campo social para o campo individual: os indivíduos devem adquirir competências ou habilidades no campo cognitivo, técnico, de gestão e atitudes/comportamentos para tornarem-se competitivos e empregáveis. Observe-se o caráter do processo de “individualização”, próprio da modernidade (BAUMAN, 2001). Beck (1998) vai mais além ao propor o risco como uma noção central para a compreensão da sociedade em que vivemos cunhando a expressão *Sociedade do Risco*, uma sociedade marcada pela contingência, pela incerteza e descontinuidade.

Nesse panorama, e no centro da discussão, coloca-se a questão do papel da educação e da formação profissional (técnica e/ou básica) na produção da



existência humana, visivelmente marcada pelas mutações nos paradigmas de organização e gestão do trabalho. A definição de uma nova base técnico-científica assentada, sobretudo nas tecnologias microeletrônicas, associada às novas tecnologias organizacionais favorece a emergência da lógica das competências como parâmetro balizador para a formação para o trabalho.

Dessa forma os jovens, sobretudo aqueles que compõem os chamados grupos vulneráveis ou focos de discriminação social, encontram-se duramente castigados e submetidos a uma sociabilidade da incerteza, da volatilidade. Educação e trabalho, binômio antes experimentado como passaporte viável à ascensão e mobilidade social, mostram-se igualmente como campo de fluidez. Nessa perspectiva a educação profissional e outras demandas sociais (segurança, emprego, saúde, lazer, etc.) continuam a exigir políticas públicas que venham eliminar a acentuada precarização dos jovens na cidade e no campo. É nesse quadro de questionamentos que nos apoiamos para a interpretação de parte dos achados de nossa pesquisa.

Tais achados foram produzidos mediante a realização de pesquisa de campo ao longo de 2018 junto a estudantes de diferentes cursos técnicos de nível médio (integrado) oferecidos regularmente por uma das unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) localizada na região Nordeste¹. Essa Rede, cuja origem remonta ao início do século XX, conta com cerca de um milhão de matrículas e 60 mil servidores. Segundo dados disponibilizados no site oficial do Ministério da Educação a Rede conta com a Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), 38 Institutos Federais, 22 escolas técnicas vinculadas às universidades federais, dois Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefet) e o Colégio Pedro II. Essas unidades e seus campi perfazem um total de 665 unidades que configuram uma ‘rede’ que envolve 582 municípios (MEC, 2021).

Os dados acima indicam a relevância da Rede quando se trata de refletir sobre a educação profissional no Brasil e sobre a experiência dos jovens que buscam essa formação. Desse modo, tratamos aqui de apenas duas das dez entrevistas realizadas com estudantes do último semestre dos cursos de Química e Edificações. Optamos por focar nos relatos de estudantes em vias de finalização de seus cursos a fim de potencializar suas vivências ao longo da formação profissional oferecida pela Instituição, as experiências no mundo trabalho bem como a sua ausência.

¹ Para evitar possível identificação, optamos por não indicar a Unidade de Ensino em que a pesquisa foi realizada, mantendo, também, anonimato dos estudantes.



2. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: O QUE DIZEM OS JOVENS

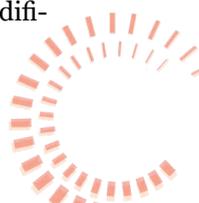
Novas características têm sido apontadas para as trajetórias ocupacionais de jovens, tais como: flutuações e descontinuidade, combinando educação e trabalho, inserção e exclusão do mercado de trabalho (MARTINS, 2004; TREVISAN, 2004. A transição entre a escola e o trabalho ou a “passagem para a vida adulta” torna-se cada vez mais difícil. Parece-nos, portanto, embaraçoso compreender essa nova realidade a partir do conceito de transição linear enquanto sucessão de etapas previsíveis a conduzir à idade adulta quando se observa que tais dificuldades atingem transversalmente a população jovem e mesmo aqueles que dispõem de formação técnica em nível médio, escolaridade em torno da qual os jovens alimentam expectativas mais promissoras em relação à obtenção de um emprego.

Na perspectiva de nos interrogar sobre as trajetórias sociais dos jovens que buscam a formação profissional optamos por focar no relato de Cosme (18 anos, aluno de Edificações na modalidade Integrada e Pérola (21 anos vinculada ao curso de Química, também da modalidade Integrada. No momento da pesquisa esses dois jovens se encontravam cursando o último semestre de suas formações.

Ouvindo o relato dos estudantes um primeiro aspecto que se destaca, não surpreendentemente, quando se trata de formação profissional, é a busca por inserção no mercado de trabalho, uma inserção que possa ser consumada rapidamente mediante a conquista de um certificado. Isso pode significar “retroceder” do ensino superior para o ensino médio, tal como podemos observar no relato de Cosme.

Cosme, estava cursando Administração numa instituição de ensino superior federal, uma formação que ele considerava ter sido uma “escolha bem feita” e com a qual se identificava o que se observa quando ele indica que “eu acabei deixando não porque eu não gostava”. Mas questões familiares que demandavam uma mudança de cidade, levaram Cosme a considerar que vivia uma situação de dependência financeira familiar que exigia dele uma atitude. Dessa confluência de situações Cosme decide deixar o curso superior em Administração para ingressar no curso técnico em Edificações.

Pra entrar no mercado de trabalho mais rápido, nessa época de dois, três anos ainda é mais fácil com um curso técnico do que com o superior pra entrar imediatamente no mercado de trabalho. (Cosme, Edificações).



Partindo dessa busca, Cosme explica que antes de ingressar em Edificações fez uma pesquisa junto a profissionais que já atuavam na área e junto a estudantes vinculados a essa formação a fim de melhor direcionar sua escolha quanto ao curso técnico.

Um outro aspecto que emerge da fala desse jovem é a experiência acumulada no âmbito do trabalho ao longo de sua formação no ensino médio, uma experiência inicial que ocorre no âmbito familiar. Num primeiro momento ele ‘ajuda’ sua mãe na preparação do artesanato que ela produz. Posteriormente, já no curso técnico, ele passa a trabalhar com um de seus tios que tinha uma loja de revenda e aluguel de veículos usados. Sobre essas experiências Cosme tem uma leitura positiva que se conecta com a perspectiva de desenvolvimento das competências exigidas pelo mundo do trabalho desde muito cedo, com seus 16 anos. Sobre a experiência auxiliando sua mãe Cosme diz:

Eu acho proveitoso é que aprendi assim a questão de lidar com dinheiro, ajudava a fazer as caixas e acabei aprendendo habilidade pra desenho, tudo tinha que fazer o desenho com o formato das caixas, cortar as caixas, aí eu fazia essas parte aí, tipo assim que a gente chamava de esqueleto da caixa e ela fazia a decoração. Foi bom, foi proveitoso aprendi a, até facilitou na questão de desenho pro curso que eu faço hoje, a questão de precisão, medidas exatas, esse tipo de coisa, e assim lidar com, com questão de horários, tinha que lidar, ainda estava cursando o ensino médio. (...) Isso me ensinou também a lidar com dinheiro, eu com minha mãe eu via o valor do dinheiro mesmo pouco, mas trabalhado, conseguido com esforço. Com suas mãos é muito melhor, até demora mais de se gastar, demora mais porque aí dá mais valor. (Cosme, Edificações)

Seguindo nessa mesma direção, Cosme avalia o que aprendeu ‘ajudando’ seu tio na loja de veículos, antes de ingressar no curso técnico, numa perspectiva de sua futura inserção como técnico em Edificações: ajudar na loja permitiu que aprendesse sobre como lidar com o público. Cosme, vai delineando em sua vida prática o perfil do que seria um bom profissional, quais as características, habilidades requeridas para ter maiores e melhores chances (e sucesso, de preferência) no mercado de trabalho. Ademais, ele relata que cursou o ensino médio numa escola particular onde permaneceu do ensino fundamental ao final do ensino médio e que sempre gostou de estudar.

O fato de acumular diferentes, mas informais, inserções no âmbito do tra-



balho permite que Cosme aproxime essas multiplicidades de vivências ao seu projeto de inserção profissional na área de sua formação e isso é considerado uma ‘aquisição’ positiva numa lógica de complementação da formação certificada pela Rede Federal de Educação Profissional.

Essa mesma perspectiva de se constituir como um bom profissional, emerge na narrativa de Pérola, vinculada ao curso de Química. Mas ela não acumulou experiências prévias de trabalho à sua inserção na Rede e descreve um caminho distinto daquele seguido por Cosme. Vejamos: Para que Pérola pudesse cursar Química na Rede Federal, foi necessário que ela mudasse do povoado de origem para a capital deixando a casa de sua família. Como ela diz, no início foi difícil lidar com a saudade, mas a possibilidade de um futuro promissor contribuiu para enfrentar a situação que a levou a dividir uma casa com outras 4 jovens que também se deslocaram para capital por motivos semelhantes.

Diferente de Cosme que integra uma família com dois filhos dentre os quais ele é o mais novo, Pérola vem de uma família cujos pais são separados e ela tem 7 irmãos. Quando fala do seu povoado ela menciona o fato de que são poucos os jovens que pensam em estudar e acrescenta que *“a maioria fica por lá mesmo, casam e vai construir sua família, porque em interior a maioria pensam assim, não são estimulados, apesar de que as dificuldades, que é muito grande”*. É curioso observar como Pérola indica, simultaneamente, o que parece considerar como um horizonte limitado dos jovens de seu lugar e procura justificar essa situação referindo-se às dificuldades de deslocamento para centros urbanos que ofereçam maiores possibilidades de formação e continuidade de estudos.

Parece-nos que essa breve passagem nos coloca diante do que Pais (2005) assinala ao tratar da insuficiência em adotar a perspectiva de trajetórias lineares de vida para compreender os caminhos que têm sido percorridos pelos jovens. As transições trazem no cotidiano juvenil as marcas da improvisação, do *aleatório* ou do acaso (PAIS, 2005), fazendo com que o conceito tradicional de trabalho perca a correspondência com a realidade dos jovens. Multiplicam-se os trabalhos precários, a instabilidade e propagam-se as inserções provisórias. O mesmo ocorre com os conceitos de emprego e desemprego.

A perspectiva de futuro em um curso profissionalizante se associa, como indicamos anteriormente, à noção de ‘bom profissional’ o que para Pérola significa:



Ter uma boa base de química, saber manusear equipamentos que a gente aprende preparar solução, ele deve ser capaz de colocar na prática tudo que aprendeu, as suas práticas de fabricação na indústria, usando os equipamentos, os equipamentos de proteção individual, esse é o comportamento de um químico. (Pérola, Química)

Ela indica a importância da relação teoria e prática em sua formação e considera que o curso de Química assegura essa dimensão. Entretanto, a prática emerge como elemento central e as aulas nos laboratórios parecem agir como elemento de sedução para quem não sabia nada sobre o curso de Química quando fez essa opção e foi estimulada por uma amiga que lhe disse que o curso “era bom”:

o que é dado na teoria à gente vê na prática, tem as visitas, visitas técnicas nas indústrias, a gente vê todo o processo, são legais, foi legal muito bom, prepara para o mercado de trabalho, é bom, é estimulante, porque aí a teoria é um pouco aquela rotina, chatice e quando a gente vai para a prática é que dá mais estímulo pegando, vendo, manuseando. (Pérola, Química)

As aulas práticas e as visitas técnicas que tanto estimulam Pérola e parecem aproximá-la das indústrias onde pretende trabalhar futuramente são, para ela, a prova concreta de que está se aproximando do mercado de trabalho e se preparando para atender suas exigências para o que ela não esqueceu de mencionar o uso dos equipamentos de proteção individual.

Aprender coisas novas, práticas, aplicáveis, que interferem sobre os materiais parece conectado com mudanças concretas em sua vida como jovem estudante do curso técnico.

Quando tratamos sobre trabalho, buscar um posto no mercado, buscar um estágio na área, Pérola menciona que nunca buscou um experiência desse tipo e sua narrativa continua relatando que uma de suas amigas só conseguiu um emprego por conta do auxílio de “pessoas conhecidas” que atuavam na empresa e acrescenta que não dispõem desse tipo de ‘contatos’ na área, mas indica ter colocado “*o currículo pela Internet, mas ir até as indústrias eu não procurei não*”. Mas ela indica que o emprego é importante “*porque vai ser independente, vai crescer, vai aprender, é isso aí, porque não vai ter os pais por toda a vida, ela tem de aprender a ter responsabilidade e uma profissão*”.

Apesar da busca pelo mercado de trabalho, a ausência de experiências nesse âmbito leva Pérola a mencionar que tem uma bolsa-estágio na própria



instituição em que estuda: “é bom, estou mais inteirada com o curso, tem vivência no laboratório auxiliando professor”. A menção a bolsa-estágio evidencia a busca por se aproximar do registro de alguma vivência que se agregasse a sua formação geral e, mais particularmente, à sua formação como técnica de nível médio, mesmo que mediada pela instituição escolar.

Refletir, portanto, em termos de trajetórias enquanto percursos desenhados por sujeitos socializados (que sofrem ingerências diversas: família, escola, sociedade do consumo etc.) capazes de lhes permitir fazer face à imprevisibilidade que os cercam tem se mostrado mais apropriada à análise de como jovens trabalhadores obtêm a formação, a qualificação e competências necessárias ao desenvolvimento de suas atividades. Os “modelos mecânicos” de interpretação de tal configuração juvenil, portanto, não acompanham a dinâmica e complexidade desse contexto (PAIS, 2005). Em que pesem os diferentes paradigmas teóricos que as pesquisas têm adotado, os diagnósticos e prognósticos - ora otimistas, ora pessimistas, é consensual a complexidade das transições juvenis na contemporaneidade.

Não é mais possível pensar em trajetórias de obtenção de qualificações e competências para o jovem - nesse contexto, como já dito, de fortes incertezas e de aprofundamento da precariedade do trabalho -sob um enfoque linear calcado na correspondência direta com determinadas faixas etárias. Tal enfoque afeta diretamente a lógica das trajetórias ocupacionais e acaba por refletir nas possibilidades de definição de estratégias de obtenção de formação, qualificação e competências para o trabalho.

É nessa perspectiva que vão se tornando historicamente superadas as formas tradicionais de educação profissional. Mas cabe, ainda, à escola e aos centros de educação tecnológica desenvolver, naquele novo trabalhador, um conjunto variado de competências e de habilidades gerais, específicas e de gestão que os torne aptos. Portanto, a tarefa de formar esse trabalhador de novo tipo, deve, agora, ser implementada observando algumas características da nova realidade do mundo do trabalho: interpretação e uso de linguagens diversificadas, clareza na comunicação, capacidade para trabalhar em grupo, análise, rapidez na resposta, avaliar, resistir a pressões, enfrentar os desafios das mudanças, aprender constantemente, gerenciar processos, etc.

Cosme, um jovem mais experiente do que Pérola, em termos de atividades laborais, tem uma visão ampliada sobre a condição de jovem profissional que busca inserção quando relata sobre como viveu seu primeiro estágio:



Durante o estágio, principalmente no começo, eu ficava né, naquela questão de querer fazer bem feito pra causar boa impressão, fazer valer o estágio pra tentar ser contratado, por ser uma empresa daqui do estado, isso é uma área que eu tô vendo que eu gosto, lidar com o campo, com pessoas. Porque eu mesmo sou uma pessoa que me cobro muito, aí ficava me cobrando na questão de me policiar, e a questão de relacionamento também, porque a gente sabe que importante, hoje qualquer emprego, qualquer área, relacionamento interpessoal é muito importante. Eu sempre procurei me dar bem com as pessoas, não é agradar todo mundo, mas assim ser educado com todos, principalmente local de trabalho né, profissional. Por ser também meu primeiro estágio, meu primeiro contato em construção civil, eu recebo tipos de conselhos, por exemplo, pra lidar com operários que eu não concordo, não é certo, até a visão moderna não é mais essa de ser carrasco, mas hoje quem lida com a equipe, quem lidera equipe tem mais que ser um motivador, incentivador, em construção principalmente, em questão de prazo e tudo, tem a cobrança, mas tem que saber, saber lidar com as pessoas. (Cosme, Edificações)

Cosme parece ter entendido que se preparar para o mercado de trabalho ultrapassa a formação especificamente técnica que a instituição escolar e o certificado podem atestar e que é necessário evidenciar outras características desde o estágio. Será o desenvolvimento dessas características que influenciará a “empregabilidade, trabalhabilidade, laborabilidade” (FRIGOTTO, 1999) enquanto possibilidade do indivíduo se adequar aos postos de trabalho disponíveis, o que depende cada vez mais de trajetórias diferenciadas e sofisticadas a partir de uma base comum de conhecimentos. A certificação escolar de natureza profissional já não é mais suficiente, ainda que necessária. A vinculação direta entre formação escolar e exercício profissional se altera a medida em que a função certificadora de competências exercida pelas instituições formadoras se transferem, paulatinamente, para o âmbito do mercado e para o ‘lugar’ social de cada indivíduo numa sociedade atravessada pela desigualdade socioeducacional.

Nesse sentido, a “empregabilidade” aparece mediada à noção de flexibilidade (que não parece encontrar limites claros, inclusive legalmente), à disponibilidade para adaptação a situações novas e mutantes o que significa, para a grande maioria dos jovens, submeter-se a contextos cada vez mais precários sob todos os aspectos. A ideia de flexibilidade vinculada a capacidade de criar, aprender ao longo da vida para se adaptar à dinâmica social e produtiva pode, portanto, aparecer como privilégio de poucos.



3. PARA REFLETIR EM TEMPOS INCERTOS

Escolher um curso técnico é, na grande maioria das vezes, uma tarefa complexa que envolve múltiplas dimensões e pode ser vivida de muitas maneiras, inclusive como momento fundamental no processo de transição para a vida adulta. Pais (1991) nos indica que a ideia de “passagem” ou “transição” para a vida adulta, vai além da noção de inserção profissional, já que inclui, também, outros aspectos que integram o estatuto de adulto. Assim, analisar o processo de “passagem para a vida adulta” relaciona, igualmente, aspectos que entrecruzam emprego e escolaridade sem esquecer que são inúmeros os modos de ingressar na vida adulta.

Nessa perspectiva os jovens refletem sobre as formações que recebem nas instituições, elaboram seus julgamentos sobre sua pertinência e vinculação (maior ou menor) com as vozes do mercado de trabalho. As instituições, por sua vez, adotam distintos instrumentos avaliativos que permitam balizar suas ações pedagógicas considerando o que dizem seus alunos e empregadores.

É nesse contexto que Cosme, consciencioso da importância em registrar suas considerações sobre o curso de Edificações, no qual se encontra em fase de conclusão, menciona esse tipo de registro e indica que

Eu acho que o curso de edificações é bom pra o que o mercado precisa hoje, pelo que meus colegas de outras empresas falam. Eu vejo que é um curso bom, tem coisas que precisam melhorar. Como por exemplo, teve um questionário recente pros alunos que ou já terminaram ou estavam terminando (...). Tem algumas coisas que eu acho que precisa, poderia abordar mais, pelo que eu vejo na minha realidade. Uma coisa que eu acho que podia ter é essa questão de liderança, que um técnico vai acabar liderando um grupo (...). Uma matéria que eu acho importante todos os cursos de ter é ética do trabalho, que eu acho que falta, botei como sugestão. Isso é uma coisa que mais assim voltada pra humanas, porque o curso é mais voltado pro lado técnico. (Cosme, Edificações)

Quando tratamos de aspecto semelhante junto a Pérola ela nos indica as referências que adota para considerar que o curso de Química oferece uma boa formação frente às demandas do mercado de trabalho:

Os professores preparam, tem a troca de informação, de diálogo, isso é importante, tem a prova teórica e, também, alguns professores que fazem a prova prática, cobra relatórios, relatório de prática, relatório de



visita, projetos, isso é importante, porque é preparando para o mercado lá fora, que lá eles exigem mesmo e aqui é uma preparação e quando a gente chegar nas indústrias a gente sempre encontra alunos daqui, que já estudaram aqui, e estão trabalhando. (Pérola, Química)

Os aspectos técnicos da formação em Edificações oferecida pela Instituição federal também são destacados por Cosme. Ele considera que:

Claro que no campo a gente aprende muito mais coisas, detalhes, mace-tes como se levar certas coisas, ter jogo de cintura, mas acho que a base o curso dá pra você chegar tranquilo ao mercado de trabalho, se o aluno também se dedicar. A questão é aprender, absorver dos professores experientes, são engenheiros (...) mas assim eu acho que poderia ter mais visitas técnicas, eu acho que uma visita por mês seria o ideal, das matérias principais. Porque a gente vê instalações elétricas, hidráulicas, e a parte de planejamento, orçamento, então eu acho que poderia ter mais visitas pra gente ver na prática (Cosme, Edificações).

Os diferentes aspectos indicados pelos jovens ao tratarem sobre os cursos refere, também, a transição entre a escola e o trabalho como outro aspecto relevante da “passagem para a vida adulta” e que se torna cada vez mais difícil. Assim, nos parece limitante compreender esse contexto a partir da perspectiva de transição linear enquanto sucessão de etapas previsíveis a conduzir à idade adulta. Isso porque se observa que tais dificuldades atingem transversalmente a população jovem e mesmo aqueles que contam com uma formação técnica em nível médio, escolaridade em torno da qual os jovens mantêm expectativas mais promissoras em relação à aquisição de um emprego, tal como podemos documentar com os relatos dos estudantes entrevistados.

Em que pese as mudanças no mundo contemporâneo aos jovens é inculcada a percepção do sistema de ensino como passaporte para igualdade de oportunidades, porém os capitais herdados são distintos, assim nem sempre a uma igualdade de oportunidades corresponderá uma igualdade de resultados. Sem esquecer as especificidades, olhando para o caminho traçado por Cosme e Pérola, ambos pertencentes a famílias que os incentivaram nos estudos, ex-alunos da rede pública de educação e concluintes de cursos profissionalizantes de nível médio por um Instituto Federal podemos considerar a relevância da certificação obtida.

Os jovens buscam constituir as competências, termo que passou a reunir os novos requisitos de qualificação dos trabalhadores e se reflete diretamente



nas políticas de educação profissional. Entretanto, esse termo, nem sempre, é usado numa mesma referência, sendo adotado, em geral, de forma imprecisa apesar de figurar abertamente no discurso oficial (DAMIS, 1996; OLIVEIRA, 1993).

De fato, a dimensão polissêmica do termo se encaminha para uma dificuldade em considerá-la como noção politicamente neutra. Pelo contrário, segundo Ramos (2001) a visão funcionalista sustenta a formação por competências para o que destaca o foco no processo adaptativo de natureza fortemente subjetivo que implica na formação para a flexibilidade e rotatividade entre diferentes postos, aspecto no qual se sustenta a perspectiva do novo profissionalismo. Seguindo nessa direção Hirata (1994) destaca a vinculação com novos modelos de produção e gerenciamento que visam classificar “novos conhecimentos e novas habilidades geradas a partir das novas exigências de situações concretas de trabalho”.

Certamente a capacidade de adaptação a novas situações, cada vez mais frequentes, emerge como uma necessidade importante no processo educativo, o que Zarifian (2001) chama de “organização qualificante”. Contudo, vale refletir sobre a que e a quem serve o princípio da adaptabilidade. A lógica do mercado parece ser o farol desse processo em que as inovações tecnológicas devem seguir avançando protegida das intempéries sociais, vistas como obstáculos. Aqui nos parece haver uma inversão absoluta em que ao homem cabe se submeter ao mercado e a tecnologia.

Em que pese tais incongruências pesquisas mais recentes têm apontado a forte tendência à dualização do ensino médio e do ensino médio profissionalizante: de um lado um projeto incompleto de formação de cidadania, e de outro, um projeto questionável de modernização ancorada no mercado. Além disso, a flexibilidade de oferta, de acesso e terminalidade acabam por dificultar a continuidade de estudos por parte das camadas menos favorecidas, para as quais a não integração na escola entre tempos e espaços de aprendizagem geral e de formação profissional pode mesmo significar a ausência de uma sólida formação profissional. Some-se a isso, no caso brasileiro, o aprofundamento do caráter dual do financiamento do sistema de ensino (público e privado) evidenciando o fortalecimento do binômio educação pública / baixos padrões de qualidade. Tal fato acentua as desigualdades na formação dos jovens das camadas mais pobres da população onde a vulnerabilidade social se intensifica diante da crescente omissão do Estado.



4. PALAVRAS FINAIS

As reflexões aqui feitas concentraram-se sobre algumas das principais transformações no mundo do trabalho e seus reflexos particularmente entre os jovens, quando tratamos da educação profissional. Uma boa formação profissional ainda pode assegurar aos jovens, em especial, àqueles mais vulneráveis, a possibilidade de dar continuidade a sua escolaridade e melhor condição de inserção no cenário do trabalho.

Segundo Sposito (2005 “o trabalho faz a juventude” uma vez que ‘trabalhar’ é uma experiência precoce na vida de crianças e jovens brasileiros. Nessa direção, Abramovay e Castro (2006 indicam uma radiografia dessa população ao referir a insatisfação dos jovens entre 15 e 24 anos com a própria escolaridade: mais de 26 milhões (61,5% com ensino fundamental completo ou incompleto. Além disso, eles indicam a ausência de correlação entre estudo e trabalho: 61,3% dizem não haver correspondência entre atividades desempenhadas e o que estudam ou já estudaram. Em relação ao trabalho a situação é alarmante, seja em relação a proteção social - aproximadamente 20.391.914 (38,4% dos jovens afirmam não receber os benefícios sociais previstos por lei - bem como no que diz respeito a políticas eficazes de emprego e renda, pois quase metade dos jovens brasileiros buscam trabalho (46,9%, representando 22.433.951 indivíduos.

O nível de escolaridade é considerado o aspecto mais importante para a conquista de um emprego, segundo os jovens, e daí resulta parte da valorização atribuída à escola e a educação profissional (ABRAMOVAY e CASTRO, 2006). Junte-se a isso a questão do primeiro emprego, um desafio difícil de ser superado uma vez que não depende, exclusivamente, do engajamento dos indivíduos. Além disso, se retomamos a perspectivas das transições para a vida adulta, da qual tratamos anteriormente, é possível indicar, na sociedade contemporânea, o processo de descronologização e desinstitucionalização da sociedade que tenderia a tornar o marcador ‘idade’ menos central sem, contudo, dever ser negligenciado para explicar heterogeneidade e desigualdade entre jovens (SPOSITO, SOUZA, SILVA, 2018).

É nesse contexto que a profecia ideológica da incapacidade da escola, e mesmo da escola profissionalizante, preparar os jovens para o mercado de trabalho se articula com a eliminação de postos de trabalho, gerando um cenário em que insegurança e incerteza tornam cada vez mais difícil “seguir uma carreira”, mas os jovens esperam e desejam ter uma profis-

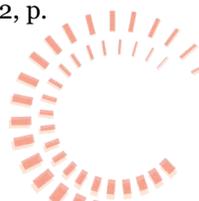


-são, ter orgulho de si mesmo, mudar suas vidas. Os desafios contemporâneos estão postos, aos governos e à sociedade, quando o debate ilumina a questão das interseções entre juventude, trabalho e educação no Brasil.

Certamente alguns avanços ocorreram na legislação, e no debate, em favor de uma nova perspectiva de educação profissional. Entretanto, a ideia de treinar para o trabalho ainda não foi superada. É certo, também, que na última década ocorreu a ampliação de acesso à educação quando consideramos, em especial, o ensino superior com o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES, Programa Universidade para Todos (PROUNI, e as políticas afirmativas, ações que, de algum modo, retardaram a chegada de jovens ao mercado de trabalho. Entretanto, o cenário não parece animador considerando que o Brasil, desde 2013, vive uma crise econômica e política importante que se aprofundou, significativamente, desde 2020, quando a grave crise sanitária vinculada a pandemia da Covid-19 (SARS-CoV-2) se instalou de modo global evidenciando, no Brasil, o aprofundamento dos desafios e as limitações das políticas governamentais implementadas.

REFERÊNCIAS

- ABRAMO, H.; BRANCO, Pe. P. (Orgs.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo, Instituto da Cidadania/Fundação Perseu Abramo, 2005.
- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M.G. **Juventude, Juventudes: o que une e o que separa**. Brasília: UNESCO, 2006. Disponível em: <http://www.unesco.org.br>>. Acesso em 20 jul. 2021.
- BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores, 2001.
- BECK, U. **La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad**. Barcelona: Paidós, 1998.
- BOURDIEU, P. **La jeunesse n'est qu'un mot**. In: Questions de sociologie. Paris: Minit, 1980.
- CASTEL, R. As armadilhas da exclusão. In: CASTEL, R, WANDERLEY, L.W; WANDERLEY, M. **A desigualdade e a questão social**. São Paulo: EDUC, 1997.
- DAMIS, O.T. Didática e sociedade: o conteúdo implícito do ato de ensinar. In: VEIGA, I.P.A. **Didática: o ensino e suas relações**. São Paulo: Papirus, 1996.
- DUBAR, C. Réflexions sociologiques sur la notion d'insertion. In: CHARLOT, B.; GLASMAN, D. (dir.). **Les jeunes, l'insertion, l'emploi**. Collection Essai&Recherches. Paris: Presses Universitaires de France, 1999.
- FRIGOTTO, G. Globalização e a crise do emprego: mistificações e perspectivas da formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 31-45, maio/ago, 1999.



HIRATA, H. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: KUENZER, A. Z. Educação Profissional: Categorias para uma Nova Pedagogia do Trabalho. In: **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v.25, n.2, maio/ago, 1999.

KUENZER, A. Z. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas: v.27, n.96, out, 2006.

LASSANCE, M. C. P. **A orientação profissional e a globalização da economia**. São Paulo: Cortez, 2005.

MARTINS, H. H. T. A difícil transição: análise das trajetórias ocupacionais de jovens operários metalúrgicos. In DOWBOR, L. (org.). **Desafios do trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2004.

OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática: Rupturas, compromisso e pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1993.

PAIS, J. M. **Ganchos Tachos e Biscates**. 2. edição, Porto: Âmbar, 2005.

POCHMANN, M. Raízes da grave crise do emprego no Brasil. In: GOMES, A. (org.). **O trabalho no século XXI: considerações para o futuro do trabalho**. São Paulo: Anita Garibaldi, 2001.

SPOSITO, M. P.; CARRANO, P. C. R. Juventude e políticas públicas no Brasil. In: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/Campinas: ANPED/Autores Associados, Set./Dez, 2003.

SPOSITO, M.P.; SOUZA, R.; SILVA, F. A. Pesquisa sobre jovens no Brasil: traçando novos desafios a partir de dados quantitativos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e170308, 2018.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percurso de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 226-370, maio/ago. 2006.



7. O Que me Leva a Cursar uma Licenciatura? Sentidos de Estudantes da Universidade Federal de Sergipe

Eanes dos Santos Correia

 <https://orcid.org/0000-0002-9188-4336>

 Licenciado em Educação Física e Pedagogia, Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Curso de Pedagogia e Educação Física da Faculdade do Nordeste da Bahia. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot

 <https://orcid.org/0000-0002-0920-5884>

 Licenciada em Ensino de Ciências e Matemática, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII, docente do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática e em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade – EDUCON/UFS/CNPq.

Willdson Robson Silva do Nascimento

 <https://orcid.org/0000-0002-2350-7731>

 Licenciado em Física, Mestre e Doutor no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” Campus Bauru. Docente da Universidade Estadual do Maranhão. Membro do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação e Contemporaneidade - EDUCON/UFS/CNPq.

1. INTRODUÇÃO

Tem que fazer graduação para arranjar um emprego! Vida encaminhada só com diploma na mão! Não fique parado, vá estudar! Alguma vez na vida uma pessoa jovem já ouviu esses tipos de assertivas, tendo como base o argumento de um futuro melhor com algum tipo de formação além da educação básica.

Na nossa contemporaneidade, cada vez mais há exigência diante da formação de jovens para o mercado de trabalho. Formar-se numa faculdade se torna um requisito necessário para um possível futuro exitoso no mercado de trabalho e na vida. Segundo Charlot (2013), todo ser humano tem o direito de acesso à Educação e esse acesso não é somente de estar matriculado em um curso superior ou frequentar diariamente às aulas do curso em que está matriculado. O autor fala sobre o acesso à formação para vida, acesso ao saber e todas as outras possibilidades enquanto sujeito de direito.

Diante disso, seria somente para garantir um futuro promissor e exitoso que os estudantes adentram no curso de licenciatura da Universidade Federal de Sergipe? Teriam eles outros motivos para cursar uma graduação, ou seja, passar cinco anos de esforços intelectuais apenas para ter uma profissão, um emprego? Perante essas explicitações chegamos à seguinte questão: Qual o sentido de um grupo de estudantes de classe popular cursar licenciatura na Universidade Federal de Sergipe? Este grupo de estudantes é oriundo de uma cidade do interior do estado de Sergipe que viajam de ônibus mais de 192 quilômetros, entre ida e volta, todos os dias, de segundas às sextas-feiras, para estudarem em diferentes cursos de graduação em licenciatura na Universidade Federal de Sergipe. Todos esses estudantes são de classe popular e seus pais são, em sua maioria, lavradores, autônomos ou funcionários públicos assalariados na prefeitura da cidade ou do estado, tendo renda média familiar de um ou menos de um salário mínimo por mês.

Todos estes estudantes adentraram na universidade via Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)¹, através do processo seletivo do governo federal, Sistema de Seleção Unificada (SiSU)². Todos eles foram selecionados e apro-

1 O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) é uma prova realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil, e foi criado em 1998. Ele é utilizado para avaliar a qualidade do ensino médio no país. Seu resultado serve para acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), assim como em algumas universidades no exterior.

2 Sistema de Seleção Unificada (SiSU) é uma plataforma digital que funciona desde janeiro de 2010 sendo desenvolvida pelo Ministério da Educação brasileiro e utilizada pelos estudantes que realizaram o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para se inscreverem nas instituições de ensino superior que aderiram



vados por meio de cotas³ para estudantes de baixa renda que estudaram em escola pública na educação básica.

Diante disso, chegamos ao seguinte objetivo de investigação para que pudéssemos delinear o caminho a ser percorrido: explicitar os sentidos que levam um grupo de estudantes de classe popular a fazer graduação em licenciatura na Universidade Federal de Sergipe.

Os critérios de seleção de estudantes para a amostra deste artigo foram que os mesmos fizessem graduação em licenciatura na UFS e que fossem de uma mesma cidade interiorana do estado de Sergipe, Cumbe, pois todos eles tiveram as mesmas convivências escolares da educação básica, estudaram na mesma escola e agora também estudam na mesma universidade, compartilhando suas experiências diante de uma mesma posição social objetiva, classe popular. Sendo assim, serve para comparar se os motivos que levam os estudantes à universidade coadunam ou divergem. Perante isso, deve-se elencar também a posição social subjetiva desses estudantes, ou seja, a atitude, o modo de pensar e agir diante da sua posição social concreta, objetiva, a qual os cerca e que fazem parte.

Diante do exposto, iremos utilizar o olhar teórico de Bernard Charlot, a partir do ponto de vista das noções da Relação com o Saber, mais especificamente dos conceitos de sentido e da mobilização na sua perspectiva teórica.

2. RELAÇÃO COM O SABER E SEUS ESPECTROS

Somos sujeitos de relações. Adentramos no mundo e nos enlaçamos em processos de socialização e subjetivação. Somos seres sociais em processo de singularização e singulares em processo de socialização e este processo multiplicativo nos direciona ao ser universal, humano. Tendo em vista que o singular e o social são indissociáveis, não se separam, e culminam num produto, o homem, que na sua incompletude tende a se universalizar não sendo mais singular ou mais social, mas humano, um ser universal (CHARLOT, 2000; 2005; 2013).

totalmente ou parcialmente, com uma certa porcentagem de suas vagas, à nota do ENEM como forma de ingresso, em substituição ao vestibular tradicional.

³ Tipo de dispositivo criado por lei que leva pessoas em desvantagens sociais a terem mesmo direito de entrada e permanência na universidade ou qualquer outra instituição por meio de processo seletivo, com reserva de vagas em instituições públicas ou privadas para grupos específicos classificados por etnias, classe econômica e na maioria das vezes, negros e indígenas.



Por sermos seres de relações, somos sujeitos confrontados com a necessidade de aprender. Nascer deixa entender estar submetido a aprender, ser educado, humanizado. Não nascemos humanos, nascemos na condição de ser humano. E é a partir dessa condição humana com confronto de aprender, de ser educado que adentramos num triplo processo de subjetivação, socialização e humanização. É este processo que Charlot (2000; 2005; 2013; 2020) conceitua como educação, uma sedimentação da cultura humana de outras gerações sobre a nossa.

Para Charlot (2005, p. 19), a Relação como Saber é “a relação do sujeito consigo mesmo, com os outros e com o mundo”, ou seja, ela abrange todos os espectros nas formas do sujeito ser e estar no mundo, desde a sua singularização e sua socialização enquanto pessoa humana, como sujeito de relação com o saber. Na perspectiva charloteana, esse sujeito traz consigo marcas do ser social e singular que o constituiu, isto é, ao longo da vida, ele vem ocupando uma posição social e construindo uma subjetividade orientada por um psiquismo próprio, além de produzir sentidos e significados com o mundo a partir de uma relação íntima e organizada, inscrita em certo tempo e espaço de atividade (CHARLOT, 2000).

Dessa forma, para que o sujeito aprenda é necessário estar engajado em uma atividade. E essa atividade não precisa ser necessariamente intelectual, pois também existem relações com o aprender que são muito mais abrangentes que a do saber⁴ (CHARLOT, 2000; 2005). Isto é, para Bernard Charlot (2000, p. 59), a necessidade de aprender está muito aquém da questão do saber, uma vez que ele considera que “existem maneiras de aprender que não consistem em apropriar-se de um saber, entendido como conteúdo de pensamento”. Dessa forma, há figuras do aprender nas quais a relação com o saber está disponível no mundo para dominar, aprender e relacionar em uma atividade ou na vida.

Então, do ponto de vista de Charlot (2000) destacam-se três figuras do aprender: *objetos-saberes* (são os conhecimentos intelectuais, saberes disponíveis em objetos e softwares, como programa de computador, livros, monumentos, obras de arte e até mesmo nas pessoas); *atividades a serem dominadas* (domínio de uma atividade específica e que geralmente estão interpeladas no corpo como ler, nadar, andar, manusear objetos específicos e atividades cotidianas das pessoas); e *dispositivos e formas relacionais* (está

⁴ O saber, aqui, implica conteúdo intelectual e o aprender domínio sobre uma ação, uma técnica ou prática que não utilize necessariamente a intelectualidade, ou seja, que não envolve uma atividade intelectual.



imbricado nas relações sociais e de condutas como ser gentil, parar no sinal vermelho, atravessar na faixa de pedestre, não jogar lixo em locais impróprios, seguir normas sociais, direitos e deveres, etc.).

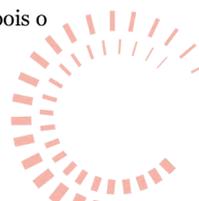
Assim, não existe possibilidade de saber se antes não existir uma relação com o saber, ou seja, não pode haver um saber fora de uma atividade cognitiva, sem ela não pode haver saber em si mesmo. Pois o saber é o resultado de uma interação cognitiva/intelectual que ao mesmo tempo é relação. Abreviando, “[...] o saber é uma relação. Essa relação [...] é uma forma de relação com o saber. Ou ainda: se a questão da relação com o saber é tão importante, é porque o saber é relação” (CHARLOT, 2000, p. 62).

Se o saber é determinado por relações, elas envolvem sentidos, e sentidos do aprender, pois aqui estamos imbricando o saber à Universidade, ou seja, ao processo de ensino e aprendizagem, aspectos que norteiam este trabalho diante do sentido de ir à instituição de ensino, na figura do estudante de licenciatura. Diante disso, será que o sentido dos estudantes universitários de ir à universidade coaduna com a lógica simbólica da própria Instituição? Provavelmente não, pois partimos da premissa de que o próprio Bernard Charlot (2009), diante de suas pesquisas nos liceus parisienses, constatou durante anos de investigação que nem sempre os sentidos de ensinar da escola coadunam com os sentidos de aprender dos estudantes, verificando que tanto os docentes quanto os discentes dão sentidos diferentes à palavra aprender. Noutras palavras, as lógicas simbólicas dos estudantes são diferentes das lógicas simbólicas da universidade no que se refere à aprendizagem.

O que queremos explicitar é que há várias formas de aprender e de saber, tanto na escola quanto na universidade. E esses saberes estão inscritos em relações de saber dos sujeitos com o mundo e com o outro e que sem essas relações não pode existir o sujeito de saber. Reiteramos,⁵ “não há saber que não esteja inscrito em relações de saber [...] não há sujeito de saber e não há saber senão em uma certa relação com o mundo [...] essa relação com o mundo é também relação consigo mesmo e relação com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 63). Dessa forma, não pode haver saber se não houver antes uma relação do sujeito com esse saber. E essa relação é permeada de sentido e mobilização intelectual.

A mobilização implica na utilização de si mesmo como recurso para aprender, é “engajar-se em uma atividade” que faça sentido para o sujeito, de

⁵ Os termos utilizados aqui não são redundantes, são colocados de forma proposital e estratégica, pois o saber é relação com outros saberes.



forma que ele encontre um motivo e uma meta para “pôr-se em movimento” (CHARLOT, 2000, p. 54-55) na direção do seu processo de aprendizagem. De modo que o estudante de licenciatura vá encontrando a sua “boa razão” (NASCIMENTO, 2018) para se mobilizar.

Diante disso, o que leva esses estudantes de licenciaturas ficarem horas sentados nas cadeiras da universidade? A mobilização pode ser uma possibilidade de resposta a esse questionamento. Para que um estudante de classe popular consiga se matricular no ensino superior e entre em mobilização de se deslocar de uma cidade do médio sertão sergipano para estudar na universidade situada na região metropolitana de Aracaju-SE, tal situação deve ter algum sentido para ele.

Outro aspecto para ser explicitado é sobre a posição social subjetiva desses estudantes de classe popular, pois organizamos nossas ações e nossos pensamentos a partir da nossa posição social básica. Charlot (2013, p. 164) identifica que, “quando jovens, construímos, de acordo com o nosso meio social, formas de pensar, esquemas intelectuais, disposições psíquicas” que estão atreladas ao *habitus* de uma posição social objetiva. E por considerar que cada um de nós, principalmente os estudantes universitários de classe popular, têm uma história social e singular, na qual cada um deles possui um jeito de agir, pensar e viver particular, uma forma idiossincrática de ocupar e interpretar sua posição social objetiva, que culmina na sua posição social subjetiva, é o que vai decidir também na mobilização intelectual de uma pessoa, ou seja, do estudante universitário.

A posição subjetiva dos estudantes é uma das faces da unidade dialética – posição objetiva e subjetiva. O que isso quer dizer? Há um sujeito que se encontra inserido ou faz parte de uma determinada classe social, econômica e intelectual, por entender que cada pessoa vive e pertence a algum lugar na sociedade – posição objetiva. A partir dessa posição objetiva, de um lugar de onde uma pessoa está inserida socialmente é que podemos partir para a discussão da sua posição social subjetiva, que nada mais é do que as formas que essa posição social subjetiva funciona nas lógicas simbólicas da forma de pensar de um determinado sujeito, como isso funciona em sua cabeça, no seu modo de pensar sobre sua vida, seus desejos, suas experiências, como também suas projeções presentes e futuras, baseadas em uma lógica de objetivo e meta, numa ação ou modo de pensar que se movimenta de um ato de pensar que envolve objetivo, ação e mobilização a partir desse sentido, alcançando uma meta, ou seja, o objeto que desejara obter por meios próprios mobilizados pelo desejo.



Sem desejo não tem sentido, não tem mobilização do estudante, para que ele entre em uma atividade intelectual e para que possivelmente aprenda conteúdos intelectuais e permaneça na universidade. O desejo é a mola propulsora do sentido que mobiliza o estudante a entrar em uma atividade intelectual em uma situação didática no seu curso. Esse mesmo desejo, sentido e mobilização faz com que o estudante encontre um bom motivo e disponibilidade em estudar e continuar fazendo seu curso de licenciatura.

Isso é fundamental para entender os sentidos e a mobilização dos estudantes desta pesquisa, uma vez que, adentrar na universidade seria uma forma de ocupar sua posição social subjetiva a partir da sua posição social objetiva, o que decidiu em sua mobilização intelectual de não ficar estagnado apenas no ensino médio ou ensino fundamental, que teria uma correlação com sua posição social básica de classe popular. Não obstante, esses estudantes não são apenas agentes sociais, mas atores sociais, os quais têm uma história, desejos, que interpretam o mundo, suas situações além de agir sobre ele (CHARLOT, 2013).

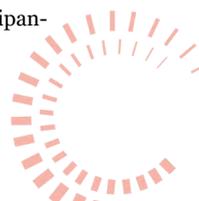
Nas palavras de Charlot (2013, p. 166) o estudante “tem uma posição social básica, definida em termos de renda e condições de vida, mas, também tem várias outras posições sociais”, que o fez chegar a ser universitário. É a partir desses pontos desta investigação que iremos encontrar possíveis discussões para tais questionamentos. Diante disso, adentraremos na pesquisa de campo com os estudantes.

3. ADENTRANDO NA PESQUISA

Inicialmente convidamos dez estudantes de uma cidade do médio sertão sergipano (Cumbe-Sergipe) que cursam diferentes graduações em licenciatura na Universidade Federal de Sergipe. Esses estudantes são oriundos de uma mesma escola pública e agora estudam graduação nessa Universidade. A coleta de dados se deu a partir de três instrumentos da seguinte forma: 1º questionário; 2º Entrevista semiestruturada; e 3º balanço do saber que contribuiriam para traçar o perfil⁶ geral desse grupo, compreender questões fundamentais quanto à relação do estudante e a universidade.

A pesquisa foi elaborada em um período de três meses com os estudantes, o qual foi suficiente para coletar informações importantes que fazem parte

⁶ Tivemos a possibilidade de traçar o perfil através do questionário submetido aos estudantes participantes voluntários desta pesquisa.



das categorias de análise do artigo em voga e da temática em questão, o sentido de cursar uma licenciatura.

Os estudantes desta investigação aceitaram participar de todas as etapas de forma voluntária e gratuita através de termo de consentimento livre e esclarecido, tendo ciência do objetivo e da sua problemática de forma antecipada pelos pesquisadores. Durante o artigo os participantes serão identificados pela letra “E” e seu número corresponde de 01 a 10.

3.1 Quem são os estudantes e qual sua origem?

São estudantes de classe popular, cujos pais são lavradores/as, motoristas, dona de casa, professora, aposentado/a ou autônomos. São estudantes com idades entre 18 e 26 anos. Quatro deles se designaram do gênero masculino e seis do gênero feminino. Todos estudam em cursos de licenciatura no turno noturno, sendo que seis deles estão entre o 1º e o 3º período, três estão entre o 4º e o 6º e um entre 7º e 10º período, próximo à conclusão do curso.

A renda familiar de 70% dos estudantes desta pesquisa é de um salário mínimo e os outros 30% ganham menos de um salário mínimo mensal⁷. Em relação à escolaridade, 70% dos pais do gênero feminino não concluíram o ensino fundamental e apenas 10% concluíram o ensino médio; dos pais do gênero masculino 20% deles nunca frequentaram a escola, ou seja, são analfabetos, e 70 % frequentaram a escola, mas não concluíram o ensino fundamental e apenas dez por cento concluíram este nível de ensino.

As áreas de cursos dos estudantes são do Centro de Educação e Ciências Humanas (CECH), Centro de Ciências Exatas e Tecnologia (CCET) e Centro de Ciências Biológicas e da Saúde (CCBS). Cinco são do curso de letras (três de português/espanhol e dois de português), um de história, um de pedagogia, dois de ciências biológicas e outro de química, totalizando cinco áreas de saberes diferente.

Segundo os estudantes, as suas famílias na maioria das vezes incentivaram ou acreditaram que eles iriam ingressar na universidade, 70% dos relatos. Os outros 30% dos estudantes relataram que seus familiares não incentivavam ou se tornavam indiferentes no que se refere ao ingresso na universidade. Dos dez universitários investigados sete conseguiram adentrar na primeira tentativa ao processo seletivo, outro tentou duas vezes e dois tentaram três vezes ou mais. A maioria se declara solteiro/a e dependente financeiramente

⁷ O salário mínimo no Brasil era de 998 reais, no recorte temporal que foi feito este artigo.



dos pais. Nesta pesquisa tinha universitários matriculados desde o ano de 2011⁸ até o ano de produção dos dados de pesquisa. Ou seja, são estudantes com matrículas do ano 2011 a 2019 que estão participando deste artigo.

3.2 Compreendendo a investigação: o que me fez cursar licenciatura

Através do segundo instrumento de pesquisa, entrevista semiestruturada, indagamos o que fez os estudantes escolherem a licenciatura que estão cursando. Mais da metade, ou seja, 60% deles relataram que escolheram tal área por ter afinidade com disciplina correspondente na educação básica. Outros porque sempre tiveram o sonho de ser professor, mas um explicitou que escolheu seu curso por falta de opção, E4. Ao serem indagados se fossem escolher outra graduação, qual seria o curso que queriam escolher, nove estudantes relatam que pretendiam fazer outro curso dentre eles:

E2: Tinha e ainda tenho vontade de cursar Jornalismo. Mas, por enquanto quero terminar o curso de Espanhol.

E4: Sim, Medicina. Mas muito concorrido.

E7: Sim Engenharia Civil.

E8: Tinha sim! Fisioterapia.

Esse tipo de queixa é muito recorrente entre estudantes de classe popular em universidade pública, uma vez que, além de ser muito concorrido o curso de bacharelado e/ou de tempo integral diurno como medicina, fisioterapia, engenharia civil e jornalismo inviabiliza o ingresso de estudantes que precisam de ajuda financeira dos pais que não podem arcar com as despesas do curso mesmo sendo gratuito, fazendo com que optem por outro curso noturno e na sua maioria de licenciatura, pois tem a possibilidade de trabalhar pelo dia, no turno da manhã e da tarde (ZAGO, 2006; ZAGO; ROMANELLI; NOGUEIRA, 2013).

Não obstante, eles desejam coisas dentro das possibilidades da graduação que estudam, se identificam com o curso, mesmo com dificuldades de permanência. Ao perguntarmos sobre como eles se veem no presente e no futuro do curso e qual suas expectativas, os estudantes relataram de forma positiva uma prospecção promissora de suas carreiras e curso.

⁸ Há universitários que trancaram a matrícula, reprovaram numa disciplina ou cursaram o mínimo de crédito por semestre, por isso ainda estão na universidade desde 2011, uma vez que, o tempo normal da graduação é de cinco anos.



E4: Me vejo um bom professor e também pesquisador.

E5: Estudando cada vez mais.

E6: Me vejo em constante crescimento e aprendizado pois está sendo meu primeiro contato com o espanhol como língua estrangeira. Pretendo no meu futuro poder exercer profissão.

E8: Aprender sempre mais e ter oportunidades de vivenciar coisas inacreditáveis, fazer um doutorado. Viver a Universidade Federal de Sergipe.

E10: Espero que pelo menos concursado.

E9: Me vejo realizada.

No que se refere à abordagem sobre estudantes de universidade, da qual estamos nos reportando, Charlot (2007, p.54) aponta alguns pontos que merecem nossa atenção, ei-los: nem sempre há uma complementaridade entre o lugar de origem do jovem estudante e a universidade, provocando o êxito ou frustração do graduando a depender das conexões ou redes que ele elabora entre os dois mundos, ou seja, entre as lógicas simbólicas da universidade e seu lugar de vida, as lógicas construídas na sua comunidade. Indica-nos um desafio que temos a enfrentar “é saber se é possível, hoje, no Brasil, ser estudante universitário sem ter de desistir de pertencer às camadas populares e sem, ainda, desconhecer as especificidades dos lugares, das práticas, dos saberes”.

Ainda assim, perguntamos sobre dificuldade ou não ao adentrarem na universidade e se sentem confortável no curso atual. As respostas se enquadram em afirmações positivas e negativas. O que mostra que nem sempre estão afiliados ao seu curso ou se conseguiram entrar na sua lógica simbólica.

E1: Não me sinto muito confortável porque sou tímido e isso me atrapalha.

E4: Não! Mas pensei que encontraria dificuldade quando entrasse, pois minha família não tem condições de me sustentar sem eu trabalhar.

E5: Sim, me sinto confortável, mas queria me envolver mais nas atividades, pois moro no interior e fica difícil de participação de outros eventos e até mesmo iniciação científica aqui na UFS.

E6: Sim. Pois meu ensino médio não me deu suporte suficiente para adentrar na UFS. Logo depois apareceram problemas e situações na vida que não me ajudaram a avançar nos estudos.



Diante das afirmações negativas, pensemos, aqui, como esses estudantes universitários oriundos de uma escola pública do médio sertão sergipano – espaços nos quais a maior parte da população tem acesso por ser o sistema de ensino gratuito – constroem suas práticas que indicam uma maior ou menor afiliação na academia, em que seus pais (lavradores/as, autônomos, motoristas, aposentado/a) não fizeram curso de graduação e não tem capital cultural que os mobilize a fazer um curso superior, como afirma Coulon (2008). Esse pesquisador se refere à afiliação como período em que o estudante, além de compreender e interpretar os diversos dispositivos da universidade que regem a vida estudantil, cotidianamente, adquire saberes como molas propulsoras de sua capacidade ou competência no plano acadêmico e intelectual.

Remetemos também a Bourdieu (1998), sociólogo, o qual indica que a aquisição de capitais, denominados como cultural, social e simbólico são elementos fundamentais na produção de efeitos favoráveis ou não dos diversos e distintos grupos sociais existentes em nossa sociedade. Esses capitais vão se constituindo ao longo da vida dos indivíduos: quer seja através da socialização familiar, comunidade, instituições transmissoras de cultura como as escolas e no nosso caso, a universidade.

Nesses espaços, produz-se uma relação de saber entre o meio e o homem, nos quais cada um sedimenta em maior ou menor proporção seu arcabouço cultural. Partindo da ideia que aprender é um traço relevante da condição humana e que precisamos compreender os diferentes tipos de saberes, seu funcionamento e como são assimilados (CHARLOT, 2000; 2007).

Perguntamos o que levou os estudantes adentrarem na Universidade Federal de Sergipe e o motivo que os levam a querer concluir o curso de licenciatura, foi relatado o fato de ter um futuro melhor, adentrar no curso por não ter condições financeiras, por ser a única Universidade Pública do estado, o sonho de ter um curso superior e ter um emprego/profissão.

E2: Minha vontade de ter um ensino superior.

E4: Ter um futuro melhor, aprender coisas e ser estudante de IES pública. Sem precisar que meus pais pagassem, uma vez que não podem fazer isso.

E8: Uma Universidade feita para pessoas como eu, sem renda para pagar a mensalidade, e com projetos de vida que jamais seriam possíveis de fazer se não tivesse a UFS para dar esses primeiros passos.



E1: Quero concluir logo meu curso e começar a trabalhar na minha área. E o que me motiva a terminar é minha paixão pelo curso e por causa do meu futuro, profissional e pessoal.

E5: Para trabalhar logo, passar num concurso público e posteriormente pesquisar para melhor atender à demanda da área.

E10: Fazer concurso.

Fica evidente que o principal motivo, que mobiliza os estudantes frequentarem a universidade e cursar licenciatura, é para ter uma profissão e estar se preparando para o mercado de trabalho e carreiras em concurso público. Na lógica simbólica de alguns estudantes, como esses, se torna necessário frequentar a universidade para sair logo dela, ter um emprego, um futuro melhor que seus pais. Esse tipo de fenômeno ocorre com jovens de outros países desenvolvidos como na França em pesquisa feita por Bernard Charlot (2009).

Não obstante, há aqueles estudantes que também gostam de estudar e aprender, os quais encontram na universidade uma oportunidade de compartilhar saberes para a posteridade e o desejo de pesquisar.

E1: A possibilidade de investigar, pesquisar.

E9: Quero aproveitar o curso da melhor forma possível. O que me motiva a terminar o curso é minha vontade de trabalhar e passar meus ensinamentos para os outros.

E10: Acho tudo no meu curso muito interessante, mas em especial gosto das aulas de experimentos no laboratório.

E2: Tem muitas coisas interessantes, estou no 5º período e com certeza ainda vou ver mais coisas interessantíssimas, mas no momento, uma coisa que eu acho que gosto muito são as disciplinas de Linguística e Linguística Aplicada ao Ensino de Espanhol como Língua estrangeira, é bem legal você estudar à fundo a linguagem verbal como um todo e suas manifestações.

E7: Alfabetizar o maior número possível de crianças.

A universidade para esses estudantes de licenciatura é a única oportunidade de “progresso, vida melhor, esperança” (E4); também é uma “segunda casa” (E3); lugar de descobrimentos “a UFS para mim foi uma válvula de es-



cape e uma oportunidade de me identificar quem eu realmente era” (E1); há quem diga que foi um “passo para a independência financeira e crescimento intelectual” (E10); lugar de fomentar a tolerância e “respeito a todos” (E8); como também lugar de sonhos “é o lugar que eu comecei fazer do meu sonho realidade” (E9); um lugar de formação “meu curso faz pensar no professor que posso me tornar” (E5); lugar de reconhecimento e orgulho “sou ‘ufeseiro’, tenho orgulho da minha universidade, da minha origem e espero que em breve eu seja o orgulho da minha família e para mim mesmo” (E2); e de prazer “não imaginava que a UFS fosse tão incrível” (E8); e satisfação “estudar na UFS está sendo uma experiência incrível” (E10).

O curso de licenciatura e a Universidade Federal de Sergipe é também um lugar de desejos, os quais os estudantes explicitam diante de sua futura profissão atribuída com o diploma do seu curso.

E4: De me tornar e ser o melhor profissional, professor e ser aquilo que os professores não foram para mim. Ser mais empático e reflexivo no que faço.

E1: Que o Espanhol seja obrigatório nas escolas brasileiras. E que eu consiga, como profissional, passar para meus alunos o quanto o Espanhol é importante para eles.

E5: Conseguir através da minha profissão tornar cidadãos mais críticos para poder reivindicar seus direitos e também ter compromisso com seus deveres.

E7: De realização profissional.

No terceiro instrumento fizemos um enunciado e pedimos que os estudantes o completassem com uma frase ou texto dissertativo. O enunciado era o seguinte “Antes de adentrar na graduação frequentava a escola na Educação Básica, cursei o ensino fundamental e médio. Agora estou na UFS e...”

E4: Com a mesma vontade que queria entrar, quero sair, pois quero logo entrar no mercado de trabalho. Mas quero também falar que entrei no curso sem saber muito o que iria fazer, por falta de opção, pois o curso que queria é muito concorrido, então, escolhi letras. Espero aprender muita coisa e quem sabe um dia partir para o mestrado. Mas meu objetivo de hoje é pegar meu diploma para trabalhar. Quero ajudar minha mãe e também quero ser um futuro pesquisador em breve.



E3: Pretendo me formar e seguir na pós-graduação.

E8: Vi que posso ir além do que imaginei, logo percebi que é possível sim “uma jovem negra, pobre e de família humilde fazer uma formação acadêmica”.

E10: Meu modo de pensar mudou. Passei a enxergar além da minha cultura e respeitar ainda mais as diferenças.

E9: Me sinto realizada, pois sei que futuramente irei poder exercer a profissão que sempre sonhei e ainda ter estudado nessa Universidade.

Existe uma miscelânea de desejos que permeiam entre o futuro profissional e acadêmico nos relatos dos estudantes. Além de uma satisfação de realização pessoal. O que mostra, de fato, o que os fizeram cursar uma licenciatura na única universidade pública no estado de Sergipe. Destaca-se o estudante E8, E4, E10, E9 e E3 no que se refere às suas posições sociais e objetivo de vida. Uma relata ser negra e pobre; outro relata que deseja ter diploma para trabalhar, mas também quer continuar na carreira acadêmica; mudanças na forma de pensar sobre si e o mundo; realização em estudar numa universidade pública, coisa que seria quase impossível por ser do interior e pobre. Diante disso os estudantes ficam ocupando duas posições: a de estudante que precisa se formar para trabalhar por causa da sua posição social objetiva, classe popular; e outra a de que precisa continuar estudando na universidade e tornar-se pesquisador/a, posição social subjetiva (CHARLOT, 2013).

4. CONCLUSÃO

Achei interessante me perguntar sobre isso, pois, particularmente, ninguém nunca se interessou em saber por que eu quis fazer graduação em licenciatura, não dão importância. (E2)
Eu queria muito que meus pais, familiares ou até mesmo qualquer outra pessoa me perguntasse sobre como estou na UFS e como me sinto no meu curso. Achei interessante quererem saber o que acho enquanto estudante de licenciatura da UFS. (E7)

Sempre estamos presentes em algum lugar e numa determinada posição no espaço e no tempo. E a partir desse lugar também tomamos uma posição



de atitude ou comportamento. Ocupamos, agimos e pensamos no mundo e sobre ele. Fazemos parte de classes sociais, econômicas, acadêmicas e culturais distintas. E por termos uma posição concreta diante dessas dimensões obtemos uma posição objetiva nestes lugares, pois ocupamos e existimos neles. Nessa perspectiva, Charlot (2013, p. 165) entende que “há várias formas subjetivas de como podemos ocupar uma posição social objetiva”.

Esses estudantes, como sujeitos singulares, podem se colocar numa atitude de pensar e refletir diferente da posição concreta, objetiva, a qual os cerca e que fazem parte. Então, os estudantes enquanto sujeitos subjetivos pensam e agem de formas diferentes e até mesmo contrárias às ações que determinados grupos com mesma posição objetivas que a sua fazem. Essa ação/atitude determina sua singularidade, a possibilidade psíquica de pensar, refletir e agir de formas iguais ou contrárias a determinado grupo que fazem parte. Isso porque além de ser sociais, reproduzir determinadas ações, atos e formas de pensar de um grupo de pessoas, não obstante também são singulares, subjetivos, produzindo seus próprios movimentos, através das suas experiências, afetos, história de vida e dadas situações que os fazem ser isso ou aquilo, agir de uma forma ou de outra. Sobre essa questão, Charlot (2013) relembra, novamente, o que vai definir a nossa posição social subjetiva é a maneira como interpretamos a nossa situação social objetiva.

No que se refere ao tema em voga, o sentido de cursar licenciatura na universidade está atrelado a uma utilidade prática da sua formação no futuro próximo, quebrar o ciclo de reprodução social, que fez com que seus pais permanecessem no médio sertão sergipano, uma mudança de vida e secundariamente continuar numa progressão acadêmica na pós-graduação. Esses estudantes universitários de classe popular ao cursar graduação de licenciatura em uma universidade pública, mostra de forma explicativa e explícita o que seriam essas posições objetivas e subjetivas desses sujeitos, uma vez que pessoas de classes populares, segundo a teoria da reprodução social (BOURDIEU; PASSERON, 1992; 2014), não poderiam entrar na universidade, pois suas posições objetivas impediriam de adentrá-la.

Não obstante, de outra aresta, apenas não reproduzimos uma situação social, mas também agimos sobre tal, somos singulares e permeados por desejos e nos movimentamos diante desta concretude objetiva e penetramos os muros da universidade, nós que somos de classe popular, quebrando com a lógica da reprodução social, e isso culmina justamente no que estamos falando sobre posição subjetiva desses estudantes. Ou seja, quebrar uma lógica es-



trutural de sistema de reprodução social e produzir um movimento contrário ou distinto deste (CHARLOT, 2000; 2005; 2013).

A posição subjetiva do estudante diante de determinado objeto/situação é relativa e está intrínseca às relações que este tem com o mundo, com o outro e com ele mesmo. Relações essas que dão sentido para ele, pois consegue estar inserida no seu modo de pensar e se comportar diante desta ou daquela situação. E também na qual existe o bom motivo para se movimentar, mobilizar-se e conseguir alcançar determinado objetivo que lhe foi designado através de um desejo (CHARLOT, 2000; 2005; 2013).

Então, adentrar na universidade e cursar uma graduação é habitar, ainda, um lugar de não-posição, pois mesmo com o sistema de cotas ou processos seletivos regulares os estudantes de classe popular ainda se situam em desvantagem, pois na maioria das vezes não estão cursando a graduação que realmente desejavam – relatado no texto - e entram no curso que seja mais adequado para eles, pois os custos são grandes mesmo sendo pública, e porque precisam trabalhar, fazendo a graduação que é mais conveniente, à noite e na maioria das vezes de licenciatura.

Sobre a mobilização, o que leva os estudantes a cursar em uma universidade pública uma licenciatura é o desejo de mudar de vida, não querer reproduzir o *status* social de seus pais, se formar para ter uma profissão e posteriormente poder fazer o curso de graduação que realmente gostariam – pelo fato de seu lugar de não-posição – e/ou continuar sua formação na pós-graduação da universidade.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, P. **Escritos da Educação**. Trad. Maria Alice Nogueira; Afrânio Catani. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **A Reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1992.

BOURDIEU, P; PASSERON, J. C. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Trad. de MAGNE, B. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, B. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**: questões para a educação de hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, B. Formas do Aprender e Conexões de Saberes: os significados da noção de conexão quando se tratade saberes. In: SILVA, Veleida Anahí da (Org.). **Conexões de Saberes**: um desafio, uma aventura, uma promessa. São Cristóvão: Editora UFS, 2007.



CHARLOT, B. **A Relação com Saber nos Meios Populares:** uma Investigação nos Liceus Profissionais de Subúrbio. Trad. Catarina Matos. Porto: Legis Editora, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2013.

CHARLOT, B. **Educação ou Barbárie:** uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

COULON, A. **A Condição de Estudante:** a entrada na vida universitária. Trad. Georgina Gonçalves dos Santos, Sônia Maria Rocha Sampaio. Salvador: EDUFBA, 2008.

NASCIMENTO, W. R. S. do. **Os efeitos da prática do Goalball no processo da mobilização da aprendizagem de alguns fenômenos e conceitos físicos da mecânica para alunos com deficiência visual nas aulas de física.** 2018. 182f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, São Paulo, 2018.

ZAGO, N. Do acesso à permanência no ensino superior: percursos de estudantes universitários de camadas populares. **Revista Brasileira de Educação**, v.11, n. 32, 2006.

ZAGO, N; ROMANELLI, G; NOGUEIRA, M. A. (Orgs.). **Família & escola:** novas perspectivas de análise. Petrópolis: Vozes, 2013.





8. Tendências da Produção de Conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe: Uma Análise do Ano de 2020

Ana Carolyna Ribeiro Sales

 <https://orcid.org/0000-0003-0502-4979>

 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Bolsista de Iniciação Científica. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO).

Weslany Thaise Lins Prudêncio

 <https://orcid.org/0000-0002-7729-7100>

 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais (GEPSSO), desde 2019. Membro da iniciação científica desde 2019.

Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves

 <https://orcid.org/0000-0003-3902-3990>

 Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (1972), Mestra (1978) e Doutora (1995) em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Docente aposentada da Universidade Federal de Sergipe. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Fundamentos, Formação em Serviço Social e Políticas Sociais/GEPSSO, a partir de 04 de maio de 2021, até 03 de maio de 2021, foi Líder do grupo que é certificado pelo CNPq. Membro titular do Conselho Diretor da Fundação Universidade Federal de Sergipe.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo apresenta os resultados do projeto de pesquisa intitulado “Produção de conhecimento do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social: análise das dissertações de 2020”. Este projeto de pesquisa está sendo desenvolvido desde 2015 através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), em que são analisadas as dissertações do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe (PROSS/UFS), com o objetivo de acompanhar as tendências da sua produção de conhecimento.

O PROSS/UFS foi autorizado pela CAPES em 2011 e atualmente oferta somente curso de mestrado, sendo o único programa de pós-graduação do estado de Sergipe. O curso tem como área de concentração “Serviço Social e Política Social” e duas linhas de pesquisa, “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” e “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”.

Esta pesquisa é do tipo exploratória, constituída por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, com abordagem qualitativa. A análise da produção de conhecimento a partir das dissertações tem como fundamento a perspectiva histórico-dialética, por possibilitar a apreensão do conjunto dos movimentos inter-relacionais dentro de uma realidade concreta, isto é, as contradições e as relações do particular com a totalidade. Quanto ao procedimento de coleta de dados, foi realizada uma busca no endereço eletrônico do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal de Sergipe, em que se encontram disponíveis os trabalhos em formato PDF para *download*, tendo como foco os trabalhos defendidos em 2020.

O artigo está estruturado em dois itens além desta introdução e das considerações finais. No primeiro, aborda-se a importância da produção de conhecimento em Serviço Social na formação e exercício profissional, relacionando-a com o espaço dos programas de pós-graduação; no segundo, apresenta-se a análise e interpretação dos dados obtidos com a pesquisa documental, delineando um panorama geral das dissertações.

2. PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO EM SERVIÇO SOCIAL: TRAJETÓRIA E CONTRIBUIÇÕES PARA A PROFISSÃO

A produção de conhecimento das ciências sociais aplicadas tem acompanhado as modificações sócio-históricas, tendo suas reflexões teóricas em

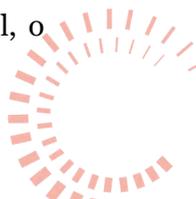


consonância com os acontecimentos históricos. Em se tratando especificamente do Serviço Social, o crescimento da sua produção teórica nas últimas décadas vincula-se à implementação dos cursos de pós-graduação a partir da década de 1970, com o desenvolvimento de pesquisas que resultaram em publicações, na maioria das vezes. Nesse contexto, a década de 1980 foi crucial para a afirmação do Serviço Social como área de conhecimento. É quando a profissão promove avanços na pesquisa no âmbito da graduação, com a instituição da disciplina pesquisa como obrigatória no novo currículo mínimo de 1982, e estabelece seu compromisso com uma perspectiva teórica crítica a partir da interlocução com o referencial marxista.

Importa dizer que a aproximação do Serviço Social com a pesquisa se deu num momento em que a profissão passava por um processo de rompimento com suas bases tradicionais, que tinha forte influência da Igreja Católica. O árduo processo de rompimento com as bases tradicionais fez com que a profissão se aproximasse do movimento de rearticulação política na redemocratização brasileira, o que segundo Silva e Carvalho (2007), motivou a busca do Serviço Social por referências teóricas-metodológicas no campo marxista com o objetivo de assumir uma perspectiva crítica e totalitária da sociedade.

A interlocução com a razão crítico-dialética conferiu a maturidade intelectual do Serviço Social no Brasil e permitiu que sua produção teórica fosse pautada pela apreensão da totalidade social e não pelos interesses do mercado e/ou do produtivismo, conforme a análise de Fortuna e Guedes (2020). Essa maturidade intelectual adquirida fez com que o Serviço Social brasileiro fosse reconhecido como uma área de pesquisa pelas agências de fomento, a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), em 1985. Tal reconhecimento foi uma resultante de muitas lutas e de autoafirmação da categoria profissional. Sposati (2007) afirma que, antes disso, as agências de fomento Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP), a internacional Fundação Ford, entre outras, já financiavam a pesquisa no campo do Serviço Social. Contudo, ressalta-se a importância da inserção do Serviço Social como área de pesquisa no CNPq e na CAPES para o financiamento de estudos na graduação através de projetos de iniciação científica, que tem fortalecido o preparo para a pesquisa durante a formação profissional (SPOSATI, 2007).

Esse movimento de renovação da profissão reorganizou a formação profissional de forma sintonizada com o projeto ético-político profissional, o



que repercutiu nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Serviço Social, que estabelecem “as dimensões investigativa e interventiva como princípio formativo e condição central da formação profissional e da relação teoria e realidade” (ABEPSS, 1996, p. 61). Assim, a pesquisa constitui-se como um elemento fundamental para a formação e para o exercício profissional dos/as assistentes sociais.

Atualmente, os programas de pós-graduação e os núcleos de pesquisas respondem por significativa parte da produção de conhecimento do Serviço Social, com expressiva relevância nas ciências humanas e sociais. Simionatto (2005) afirma que a criação dos Núcleos e Grupos de Pesquisa pelo CNPq, no ano de 1992, fortaleceu a produção coletiva na área de Serviço Social, seja na graduação e na pós-graduação, possibilitando a organização das pesquisas produzidas na academia. Além disso, a criação dos Grupos Temáticos de Pesquisa (GTPs) da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS), em 2010, também serviu de base para formação de redes de pesquisadores e interlocuções entre pesquisas.

As pesquisas na área de Serviço Social possuem uma amplitude temática em virtude do amplo leque de possibilidades de atuação profissional dos assistentes sociais frente às múltiplas expressões da questão social. De acordo com Silva (2007, p. 289), “a produção do conhecimento, realizada por meio de pesquisas em nível de Serviço Social, deve considerar uma relação entre a teoria e a prática que não anule ou supervalorize uma em relação a outra”.

Os estudos investigativos na área do Serviço Social apresentam um movimento de articulação entre teoria e realidade derivada da natureza da própria profissão, considerando suas dimensões intelectual e interventiva. Por isso, produzem conhecimento a partir dos fenômenos aparentes na realidade social na tentativa de decifrar sua dinâmica e suas determinações no âmbito da profissão. Nessa perspectiva, concordamos com a análise de Silva (2007, p. 291) de que “a pesquisa em nível de Serviço Social precisa perquirir temas pertinentes para esta profissão, para seus usuários e para os próprios assistentes sociais, utilizando a realidade como um necessário celeiro empírico que, por si só, não produz conhecimento”.

Considerando a necessária articulação entre profissão, conhecimento e realidade (IAMAMOTO, 2005), as produções teóricas da área destacam temas relacionados à aspectos da sociedade e da profissão. Na análise de Yazbek (2009), no espaço da pós-graduação o Serviço Social brasileiro expandiu na pesquisa acerca de seus fundamentos, de sua formação profissional, da sua



intervenção, do desenvolvimento histórico da profissão, e, principalmente, da realidade social onde se insere como profissão. No âmbito da pós-graduação, as temáticas de pesquisa estão ligadas também às áreas de concentração e as linhas de pesquisas dos Programas. De acordo com estudo desenvolvido por Prates, Closs e Carraro (2016), o tema Políticas Sociais/Políticas Públicas é predominante tanto nas áreas como nas linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação em Serviço Social.

Ressalta-se que, no atual cenário são vários os desafios postos para a produção de conhecimento devido ao cenário de desvalorização do ensino superior público que tem ocasionado o (des)financiamento da pesquisa científica. Segundo Leher (2019) a desqualificação do ensino superior se sustenta em dois argumentos: o da crítica ideológica e o da acusação de que as universidades gastam demais e não são reconhecidas como universidades de excelência. Este último tem sustentado não só a restrição de gastos com a manutenção das universidades, como também os cortes com as bolsas de fomento à pesquisa.

O (des)financiamento das pesquisas ocorre de forma mais acentuada em áreas humanas e sociais, pois sob a ótica da mercantilização e produtividade da educação são áreas que não dão retorno economicamente. Dessa forma, o Serviço Social inserido na área das ciências sociais aplicadas sofre o (des)financiamento de bolsas para pesquisa de forma acentuada, contudo, nota-se que os Programas de Pós-graduação em Serviço Social tem sido resistência, dado que muitas pesquisas são realizadas sem financiamento e por discentes que não contam com bolsas de pós-graduação.

Nesse sentido, evidencia-se que a produção de conhecimento em Serviço Social, a partir de suas temáticas e perspectivas teórico-metodológicas, tem o compromisso de desvendar a realidade social, ultrapassando a aparência dos fenômenos que se apresentam, de modo a contribuir para a elaboração e aprimoração de respostas às demandas sociais postas no cotidiano profissional.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste item discutiremos os resultados da pesquisa obtidos através do levantamento das dissertações defendidas no ano de 2020. Vale salientar que a classificação das dissertações nas linhas de pesquisa teve como parâmetro o(a) orientador(a) e a categorização das temáticas foi orientada pelo título, as palavras-chave e o resumo de cada trabalho.



Em 2020, foram defendidas 11 dissertações no PROSS/UFS, das quais seis (6) integram a linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”, e cinco (5) correspondem a linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”, as quais serão objeto de análise desta pesquisa. O Quadro 1 apresenta o quantitativo de dissertações do Programa entre 2013 e 2020, por linha de pesquisa, que totalizam 81 trabalhos.

Quadro 1. Dissertações da Linha de Pesquisa Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social

Ano de defesa	Dissertações da Linha de Pesquisa Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social	Dissertações da Linha de Pesquisa Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social	Dissertações Defendidas nas Duas Linhas de Pesquisa do PROSS/UFS
2013	05	03	08
2014	07	07	14
2015	05	04	09
2016	07	04	11
2017	01	05	06
2018	07	05	12
2019	05	05	10
2020	06	05	11
Totais	43	38	81

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de análise documental.

A análise do Quadro 1 permite verificar que, com exceção do ano de 2017, a linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” se manteve com um número de produções igual ou inferior à outra linha de pesquisa do PROSS/UFS, o que se evidencia numa sutil disparidade de cinco dissertações entre as linhas. Pressupõe-se que a linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”, ao abarcar o exercício e formação profissional do Serviço Social, acaba tendo um maior número de dissertações defendidas devido ao amplo espaço sócio ocupacional e aos desafios oriundos da conjuntura política e econômica.

A partir dos apontamentos anteriores, seguiremos com a apresentação e análise das dissertações defendidas no ano de 2020, iniciando pela linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”. No Quadro 2, as dissertações foram enumeradas de acordo com os seus respectivos títulos.



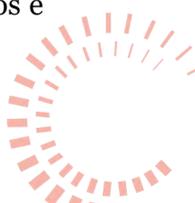
Quadro 2. Títulos das Dissertações da Linha “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”

Dissertação 1	A DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA DO SERVIÇO SOCIAL: um estudo com assistentes sociais inseridos na política de assistência social do município de Aracaju/SE.
Dissertação 2	NOS PASSOS DO CAPITALISMO: Estratégias de Reestruturação Produtiva da Indústria Calçadista No Nordeste Brasileiro
Dissertação 3	ÉTICA NO SERVIÇO SOCIAL, ENSINO E APRENDIZAGEM: análise do Curso Ética em movimento na Bahia (2000 A 2017)
Dissertação 4	EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia
Dissertação 5	SERVIÇO SOCIAL, (DES)PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA E RELIGIOSIDADE EM SAÚDE MENTAL
Dissertação 6	RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de análise documental.

A dissertação 1, intitulada “A DIMENSÃO TÉCNICO-OPERATIVA DO SERVIÇO SOCIAL: um estudo com assistentes sociais inseridos na política de assistência social do município de Aracaju/SE”, foi defendida por Suellen Emilly dos Santos no ano de 2020 e teve como orientadora a Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves. A pesquisa possui 165 páginas e aborda a temática de fundamentos, tendo como objeto de estudo a dimensão técnico-operativa do Serviço Social a partir das concepções dos assistentes sociais inseridos nos equipamentos Centro de Referência de Assistência Social-CRAS e Centro de Referência Especializado de Assistência Social-CREAS do município de Aracaju. A abordagem adotada para a pesquisa foi qualitativa fundamentada no método materialista histórico dialético. Para alcançar os objetivos traçados a pesquisa foi de campo tendo como instrumento de coleta de dados entrevistas semiestruturadas.

Como resultado principal a autora pontuou que as entrevistadas destacaram a importância dessas dimensões estarem articuladas no exercício profissional, uma em específico destacou não ter conhecimento sobre essa discussão e três falaram sobre as dimensões, mas não da articulação. Foi destacado também pelas entrevistadas as dificuldades que tiveram no exercício profissional para compreender essa articulação entre as dimensões. Durante as entrevistas foi possível também identificar as principais demandas para as profissionais atuantes nos CRAS que foram as concessões de benefícios eventuais; já para as profissionais que atuam no CREAS foi identificado como principal demanda o atendimento a grupos vulneráveis (mulheres, idosos e



crianças). A autoria salientou que com base nas análises realizadas foi possível compreender que a dimensão técnico-operativa dos assistentes sociais dos CRAS e CREAS de Aracaju apresenta limites, devido ao cenário atual de cortes dos direitos sociais, que faz com que a quantidade de demandas aumente ao tempo em que os recursos disponíveis para a materialização dos direitos sociais acabam sendo escassos.

A dissertação 2 tem como título “NOS PASSOS DO CAPITALISMO: Estratégias de Reestruturação Produtiva da Indústria Calçadista no Nordeste Brasileiro” elaborada por Bruna Mariana Oliveira dos Santos Moura, defendida em 04 de agosto de 2020, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Machado Aranha. Essa pesquisa científica conta com 218 páginas e aborda a temática Trabalho, ressaltando aspectos essenciais para compreender o desenvolvimento do capitalismo, tendo como objeto de análise o processo de reestruturação produtiva no setor calçadista na região Nordeste, no período 2008 a 2018. A abordagem utilizada foi qualitativa de cunho exploratório-descritivo-analítico, sendo direcionado pelo método materialista histórico dialético. Para alcançar os objetivos adotou-se o tipo de pesquisa bibliográfica e fez uso levantamento bibliográfico em sites como Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) definindo aplicação de filtros de pesquisas como instrumento para coleta de dados.

Como resultado, segundo a autora, a pesquisa mostrou que as principais mudanças para a indústria calçadista ocorreram a partir de 1990 e que foram baseadas na reestruturação produtiva e seus diversos mecanismos. A pesquisa apontou que as inovações tecnológicas foram um consenso entre os trabalhos e que cada autor identificou um fator como de maior eficácia para o superlucro das indústrias. A autora afirmou que dois dos trabalhos, mostram que o cerne do lucro é o potencial de exploração da mão de obra nordestina, outros quatro admitem que a migração do Centro-Sul para o Nordeste brasileiro esteja ligada às concessões fiscais do Estado; para os demais trabalhos (três) tudo depende primordialmente do avanço tecnológico e da estrutura organizacional de cada empresa.

A dissertação 3, cujo título é “ÉTICA NO SERVIÇO SOCIAL, ENSINO E APRENDIZAGEM: Análise do Curso Ética em Movimento na Bahia (2000 A 2017)”, foi escrita por Adriana Antônia Alves Do Nascimento e defendida, em 29 de agosto de 2020, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Vasconcelos Gonçalves. O estudo possui 182 páginas e trabalhou as temáticas

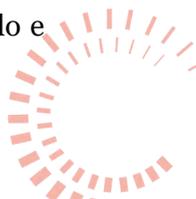


de fundamentos e ética que se desdobrou no objeto de pesquisa o desenvolvimento do Curso Ética em Movimento, na Bahia, no período de 2000 a 2017. O referido objeto de pesquisa foi subsidiado por uma abordagem qualitativa tendo como base o método materialista histórico dialético.

A pesquisa foi do tipo descritiva e foram utilizados pesquisa documental e bibliográfica como instrumentos para coleta de dados que proporcionou ao mestrando como resultado a comprovação de que o Curso Ética em Movimento na Bahia vem proporcionando uma reflexão sobre a ética que permite a atualização do exercício profissional e a realização de autocrítica bem como a reavaliação da prática profissional, qualificando e melhorando o desempenho dos/as assistentes sociais. A autora chegou à conclusão de que essa avaliação reforça a diretriz da educação permanente como estratégia a ser adotada pelo Conjunto Conselho Federal de Serviço Social/ Conselhos Regionais de Serviço Social (CFESS/CRESS) com o objetivo de melhorar o trabalho profissional alinhado com a direção social hegemônica na categoria. A pesquisa apontou ainda que o curso possibilita a reflexão, além de desenvolver uma visão crítica sobre o fazer profissional, direcionado para um processo de mudança da realidade. Amplia, ainda, a visão do Código de Ética profissional favorecendo uma atuação norteada pelo mesmo.

A dissertação 4, denominada de “EDUCAÇÃO PERMANENTE E SERVIÇO SOCIAL: interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia”, de autoria da discente Ingrid Barbosa Silva foi defendida, em 30 de outubro de 2020, possuindo 155 páginas com a orientação da Prof.^a Dra. Nailsa Maria Souza Araújo. A pesquisa está voltada para a temática educação tendo como objeto de estudo a educação permanente das/os assistentes sociais que trabalham nas universidades federais e estaduais na Bahia. A pesquisa foi desenvolvida com a abordagem qualitativa direcionada pelo método materialista histórico dialético que se desdobrou em pesquisa documental e bibliográfica e teve como instrumento para coletas de dados a aplicação de questionário online.

Os resultados alcançados revelaram, conforme a autora, que a temática educação permanente foi abordada ao longo da formação dos sujeitos, que as estratégias do capital que direcionaram a reestruturação produtiva resultam em profundas mudanças no trabalho profissional e que o conceito de educação permanente a partir dos sujeitos da pesquisa é limitado em sua maioria, estando ligados apenas às demandas institucionais e aos processos de trabalho, sem levar em consideração ou sem conhecer o seu conceito amplo e



crítico, que busca uma educação permanente voltada para o fortalecimento e construção política da formação, do trabalho, que rompa com o pragmatismo, imediatismo, tecnicismo. Os resultados apontaram ainda para a necessidade de recuperar a dimensão política da educação permanente, em busca de uma formação que não se detenha a requisições pontuais, institucionais e sazonais. A autora afirmou que a educação permanente pode possibilitar aos profissionais uma leitura crítica da realidade, baseada no projeto profissional crítico que a categoria vem construindo ao longo dos anos e que não se limite à busca por progressão e certificação.

A dissertação 5, que tem o título de SERVIÇO SOCIAL, (DES)PATOLOGIZAÇÃO DA VIDA E RELIGIOSIDADE EM SAÚDE MENTAL, foi desenvolvida pelo mestrando Vinicius Pinheiro de Magalhães, sua defesa foi no dia 18 de fevereiro de 2020. Esse estudo científico foi orientado pela Prof.^a Dr.^a Vera Núbia Santos. A pesquisa possui 206 páginas e está direcionada para a temática de saúde tendo como recorte de objeto de estudo as considerações de assistentes sociais sobre a relevância da religiosidade de pessoas em tratamento em equipamentos da política de Saúde Mental no contexto da (des) patologização da vida e do Projeto ético-político do Serviço Social. Sua abordagem foi qualitativa sob o método materialista histórico dialético. O tipo de pesquisa adotado foi a empírica sendo utilizada entrevista semiestruturada como instrumento para coletas de dados.

Os resultados obtidos explicitaram que os profissionais expressam os determinantes extrínsecos da loucura e a relação complementar da dimensão da cidadania no contexto do tratamento e visualizam a loucura numa perspectiva diagnóstica e relegam seu tratamento ao superdimensionamento do campo psicológico. A pesquisa mostrou que os profissionais direcionam suas considerações numa perspectiva psicossocial, localizada no limbo entre a despatologização e a patologização da vida. O autor afirma que os assistentes sociais entrevistados demonstraram possuir uma concepção paradoxal sobre a religiosidade na Saúde Mental, sendo destacados os impactos positivos e negativos para as pessoas em tratamento nos CAPS. A pesquisa mostrou ainda a presença de divergências, nos relatos dos entrevistados, sobre as possibilidades de diálogo entre Religiosidade, Saúde e o Projeto Ético Político profissional, o que pode expressar uma relação mal resolvida no Serviço Social brasileiro com a dimensão da religiosidade, expressão de um “recalque” ou uma indisposição temática em função de um temor a uma reatualização conservadora na profissão. O autor pôde concluir que o diálogo entre a re-



lação religio-saúde mental e o PEP profissional só tem viabilidade se vislumbrado nos contornos da perspectiva antimanicomial de despatologização da vida, a qual concebe a loucura e seu estigma como expressões da Questão Social e objetos de intervenção do assistente social, desde que na direção da desinstitucionalização psiquiátrica, isto é, da desconstrução da lógica manicomial na esfera sociocultural. Esse diálogo não deve prescindir da compreensão da religiosidade como um mecanismo de apoio social e de enfrentamento de situações existenciais e sociais limite, a qual, no âmbito do imaginário sociocultural, assume funções importantes no contexto de luta antimanicomial.

A dissertação 6, intitulada como “RAIZ COMUM DE EXPRESSÕES DA “QUESTÃO SOCIAL” PRESENTES EM ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS” é de autoria da discente Sandra Gomes da Silva Garcia e foi defendida, em 27 de novembro de 2020, desenvolvida sob a orientação da Prof^a Dr.^a Tereza Cristina Santos Martins. O estudo tem 153 páginas e a temática é a educação, tendo a necessidade de empenhar esforços no sentido de apresentar uma raiz comum das expressões da “questão social” como objeto de estudo. Os desdobramentos da pesquisa se deram por meio de uma abordagem qualitativa com pesquisa exploratória e documental e teve como método o materialismo histórico dialético, fez-se uso de levantamento documental e bibliográfico como instrumento para coletas de dados.

Essa dissertação apontou como resultados que as crianças e adolescentes, fundamentalmente negros/as e moradores/as das periferias, diante das condições materiais a que se encontram submetidos, são quantitativamente os mais afetados em relação ao baixo rendimento escolar, reprovação, abandono, evasão e violência. A pesquisa evidencia também que, no âmbito de sistema de causalidades, as determinações dessas expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras estão diretamente relacionadas à pobreza – mediação fundamental para compreender o motivo de boa parte de crianças e adolescentes serem direcionados para o trabalho infantil. A autora deixou evidente que a necessidade de trabalhar para contribuir com o sustento da família faz crianças e adolescentes tornarem-se alvo fácil a ser capturado pelo trabalho no tráfico de drogas devido às vantagens financeiras que este tipo de trabalho apresenta face à realidade de pobreza. A pesquisa mostrou que as determinações, mediadas pela pobreza, os levam a apresentarem, em maior número, as estatísticas de autoria de atos infracionais, as vítimas de homicídios e a população prisional brasileira. Portanto, são essas



expressões da “questão social” presentes em escolas públicas que mantêm uma relação indissociável das relações de exploração do trabalho estruturadas pelo racismo no Brasil.

Notam-se que as dissertações da linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” tiveram quatro temáticas, são elas: fundamentos, ética, educação e saúde. Neste ano, a temática de fundamentos teve maior predominância, pois três dissertações se debruçaram sobre os fundamentos do Serviço Social, uma das três ainda fez articulação dessa temática com a ética profissional, enquanto duas dissertações se direcionaram para a temática educação e uma para saúde.

Seguiremos com a apresentação e análise das cinco (5) dissertações defendidas no ano de 2020, vinculadas à linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”, expostas no Quadro 3.

Quadro 3. Títulos das Dissertações da Linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”

Dissertação 1	AS OCUPAÇÕES DE PRÉDIOS ABANDONADOS E A LUTA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS PELO DIREITO À MORADIA E À CIDADE EM SALVADOR
Dissertação 2	O TRABALHO DO ASSISTENTE SOCIAL NA ATENÇÃO BÁSICA EM SAÚDE EM SERGIPE (2015 a 2019)
Dissertação 3	SERVIÇO SOCIAL E INTERSETORIALIDADE NAS UNIDADES DE SAÚDE DA FAMÍLIA NO MUNICÍPIO DE ARACAJU/SE
Dissertação 4	CONTROLE SOCIAL DEMOCRÁTICO E PREVIDÊNCIA SOCIAL: uma relação possível no contexto brasileiro?
Dissertação 5	AS (NOVAS) ESTRATÉGIAS DE ADMINISTRAÇÃO DO DESEMPREGO NO BRASIL CONTEMPORÂNEO

Fonte: Elaborado pelas autoras a partir de análise documental.

A dissertação 1, intitulada “As ocupações de prédios abandonados e a luta dos movimentos sociais pelo direito à moradia e à cidade em Salvador”, tem como autora Carina de Santana Alves, orientada pela Prof.^a Dr.^a Maria Lúcia Machado Aranha, com a co-orientação da Prof.^a Dr.^a Maria da Conceição Almeida Vasconcelos. Ressalta-se que a troca de orientadoras foi decorrente da aposentadoria da segunda. O trabalho de 119 páginas possui como temática a habitação/questão urbana e centra seu objeto de análise nas ocupações de prédios abandonados no centro urbano de Salvador no contexto de luta pelo direito à moradia e à cidade a partir do início do século XXI.

Quanto aos aspectos metodológicos, a pesquisa se caracteriza como exploratória, com abordagem qualitativa e análise à luz do materialismo his-



tórico-dialético. A autora descreve que fez uso de pesquisa bibliográfica, documental e empírica, na qual utilizou-se a entrevista semiestruturada com representantes dos sujeitos políticos que organizam as ocupações como instrumento para coleta de dados.

Os resultados da pesquisa apontaram que os movimentos sociais vêm se valendo das ocupações de prédios abandonados no centro urbano de Salvador como uma estratégia de luta para pressionar o Estado a cumprir com o direito à moradia e à cidade, garantidos constitucionalmente. A ação dos movimentos sociais urbanos são a expressão direta da não materialização dos princípios constitucionais que estruturam a política urbana, notável na contradição entre o direito à propriedade e a sua função social, bem como expressam o questionamento da apropriação do espaço urbano pelo capital, que põe os interesses de lucratividade acima das necessidades humanas básicas.

A dissertação 2, de Isabelle Pinto Mendonça, intitula-se “O trabalho do assistente social na atenção básica em saúde em Sergipe (2015 a 2019)”, e esteve sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Vânia Carvalho Santos. Em 205 páginas, a pesquisa trata da temática saúde e seu objeto de pesquisa é o trabalho do assistente social na atenção básica em saúde, no estado de Sergipe. Trata-se de uma pesquisa descritiva, de abordagem quanti-qualitativa e fundamentada no materialismo histórico-dialético. A autora fez uso de pesquisa bibliográfica e documental, em que sua principal fonte foram os bancos de dados públicos do Ministério da Saúde (SISAB e SIA/SUS).

Os resultados da investigação evidenciaram o potencial dos sistemas de informação em saúde como ferramentas de gestão e controle social, com destaque para as bases de dados SISAB e SIA/SUS, que permitem o registro das atividades desenvolvidas no trabalho do/a assistente social na atenção básica em saúde, de forma transparente e acessível para toda a sociedade, contribuindo assim para a construção da imagem social da profissão. A análise dos registros dos/as assistentes sociais em Sergipe, permitiu verificar que Aracaju é a região de saúde do estado que apresenta um maior quantitativo de assistentes sociais trabalhando na Atenção Primária à Saúde; o espaço da UBS é o principal local de trabalho desses profissionais; a forma de organização do trabalho predominante foi a educação em saúde e dentre os procedimentos de trabalho, as ações de promoção e prevenção em saúde foram as mais constantes.

A dissertação 3, de autoria de Cibele Ferreira Cezar, tem o título “Serviço Social e intersectorialidade nas Unidades de Saúde da Família no mu-



nicípio de Aracaju/SE” e foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosângela Marques dos Santos. Com 156 páginas, a dissertação possui como temática a saúde e seu objeto de estudo é a intersectorialidade no cotidiano profissional dos/as assistentes sociais nas Unidades de Saúde da Família (USFs) de Aracaju-SE.

Norteadas pelo materialismo histórico-dialético, a pesquisa é do tipo exploratória e descritiva, por meio de revisão bibliográfica e pesquisa documental, com abordagem quanti-qualitativa. A autora realizou pesquisa de campo e coletou os dados através da técnica de entrevista semiestruturada com uma amostra composta por 20 assistentes sociais de um universo de 38 assistentes sociais que atuam nas 45 USFs de Aracaju.

Os resultados da dissertação constataram que, apesar da reunião de conhecimentos e práticas das assistentes sociais entrevistadas no campo da intersectorialidade, nota-se a ausência de um direcionamento da gestão municipal que oriente as ações intersectoriais no cotidiano profissional nas USFs, o que se relaciona, segundo a autora, ao desmonte e o desfinanciamento das políticas públicas, implicando na qualidade de atendimento aos serviços ofertados aos/às usuários/as. A pesquisa aponta que as ações intersectoriais nas USFs de Aracaju-SE ocorrem de maneira pontual e como uma ação individual das profissionais e revela os desafios na materialização da intersectorialidade, decorrentes da insuficiência de recursos materiais e humanos, da alta demanda da população, do descompromisso de alguns profissionais e da divisão territorial.

A dissertação 4, de título “Controle Social Democrático e Previdência Social: uma relação possível no contexto brasileiro?”, é de autoria de Márcia Ribeiro Silva e foi orientada pela Prof.^a Dr.^a Rosângela Marques dos Santos. Em 254 páginas, a pesquisa trata da temática previdência e elegeu como objeto de estudo o exercício do controle social democrático na previdência social brasileira.

A dissertação se caracteriza como exploratória e descritiva, com natureza quanti-qualitativa e pesquisa bibliográfica e documental. Baseada no materialismo histórico-dialético, a autora utilizou como fonte de dados as atas ordinárias e extraordinárias do Conselho Nacional de Previdência, elaboradas no período entre 2011 e 2016, além dos marcos jurídico-institucionais previdenciários.

O estudo verificou que, apesar dos avanços no exercício do controle social (democrático) previdenciário, ainda se apresentam desafios para efetividade da participação da classe trabalhadora no âmbito do Conselho Nacional da



Previdência, quais sejam: o distanciamento do Conselho dos princípios da descentralização político-administrativa e da participação popular, consolidados na Constituição Federal de 1988; a tendência de exclusão da participação direta da sociedade civil na formulação, no acompanhamento e na avaliação da política previdenciária, além da concentração de poder pelo Executivo Federal.

A dissertação 5, de autoria de Tainá Rocha dos Santos, intitula-se “As (novas) estratégias de administração do desemprego no Brasil contemporâneo” e teve como orientadora a Prof.^a Dr.^a Maria Helena Santana Cruz. O estudo possui 189 páginas e a temática escolhida foi trabalho, tendo como objeto de análise as estratégias do Estado brasileiro no enfrentamento ao desemprego. Com uso da abordagem qualitativa, a pesquisa se caracteriza como exploratória, cuja análise se referencia no materialismo histórico-dialético.

A autora utilizou como fonte a pesquisa bibliográfica e documental, com base nas estatísticas fornecidas nos sites interligados ao antigo Ministério do Trabalho e análises do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), além de dados fornecidos pela Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios (PNAD Contínua); informações sobre o Sistema Público de Emprego Trabalho e Renda (SPETR) e análises de instituições como o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE).

Os resultados da pesquisa mostraram que, na contemporaneidade, as ações estatais direcionadas à empregabilidade difundem a ideia do trabalho autônomo como uma alternativa eficiente ao atual quadro de desemprego, fazendo com que a informalidade e a precarização do trabalho se tornem um fator natural e uma resposta imediata ao desemprego, mascarando a sua funcionalidade ao processo de acumulação capitalista. Verificou-se, portanto, que as políticas de emprego se apresentam como mecanismos de controle do capital sobre o trabalho, em sincronia com o aparato estatal, evidenciando o fato de que a expansão do trabalho precário (com todas as suas ramificações) tornou-se uma das medidas para minimizar a explosão do desemprego.

Os resultados evidenciam que, no ano de 2020, as dissertações da linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” apresentaram discussões sobre habitação/questão urbana, previdência, trabalho e saúde, com destaque para este último tema, que se apresenta em duas dissertações. Além disto, com exceção da dissertação 1, que centra seu objeto na ação de um movimento social, as demais produções se concentram em torno



da área das políticas sociais, em sintonia com a tendência presente no arcabouço teórico da profissão e na própria linha de pesquisa. Concordamos com Silva e Coutinho (2011, p. 12) de que a predominância de investigações sobre políticas sociais, “além de responder à expansão da demanda social pelo Serviço Social, se refere também ao crescimento das demandas institucionais, com o aumento das refrações sociais, e o acirramento das desigualdades sociais”. Por outro lado, a baixa incidência de dissertações sobre os movimentos sociais na linha pode ser justificada pelo apassivamento das lutas sociais nas últimas décadas, o que tem provocado um declínio dos estudos acerca do referido tema.

No tocante aos aspectos metodológicos, constatou-se que predominou nas dissertações de ambas as linhas de pesquisa, a abordagem quanti-qualitativa, que se caracteriza pelo estudo qualitativo do objeto associado ao uso de dados quantitativos que se mostrarem relevantes para agregar significados à pesquisa, pois, conforme Minayo (2000), esses dados não se opõem, pelo contrário, se complementam. Também se destacam a análise documental e a revisão bibliográfica em todos os trabalhos, além da técnica de entrevista semi-estruturada, aplicada em duas das cinco pesquisas. De acordo com a definição de Gil (2002, p. 109), a entrevista é “uma técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Convém destacar que as pesquisas com entrevistas foram submetidas ao Comitê de Ética.

Além disso, nota-se a hegemonia dos estudos investigativos referenciados na teoria social de Marx, cujos objetos de pesquisa são analisados sob a perspectiva da totalidade, apreendendo suas mediações e contradições. Esses dados mostram que, apesar do atual quadro conjuntural, marcado pelo avanço da influência das correntes pós-modernas no pensamento social, a tradição marxista ainda é prevalente na produção de conhecimento do Serviço Social.

3.1 Panorama Geral da Produção de Conhecimento do PROSS/UFS: Breve Síntese de 2013 a 2020

Entre 2013 e 2020, o PROSS/UFS alcançou um universo de 81 dissertações distribuídas nas seguintes temáticas: Fundamentos, Formação Profissional e Ética; Educação; Trabalho; Saúde; Gênero - Violência - Exploração; Controle Social – Participação – Gestão de Políticas; Assistência Social; Questão Agrária – Questão urbana; Previdência; Meio ambiente; Sociojurídico; Produção de conhecimento e Serviço Social; Raça/Etnia. Nesse perío-



do, a temática Fundamentos, Formação Profissional e Ética foi a mais prevalente, com 14 dissertações defendidas, seguida da Educação, que obteve 13 dissertações defendidas, da temática Trabalho, que contou com 11 dissertações e da Saúde, com dez trabalhos. As demais temáticas se mantiveram com o quantitativo igual ou inferior a 6 dissertações defendidas.

No ano de 2020, as dissertações apresentaram uma diversidade de temáticas, com destaque para Saúde, que aparece como tema de três das 11 dissertações, sendo duas da linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” e uma da linha “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”, enquanto as temáticas “Habitação/Questão urbana”, “Previdência”, “Trabalho” e “Fundamentos e Ética” obtiveram respectivamente uma dissertação defendida e as temáticas “Fundamentos” e “Educação” tiveram 2 dissertações defendidas.

Importa salientar que, nesses sete anos de análise da produção acadêmica do PROSS/UFS, a saúde está entre as principais temáticas das dissertações defendidas, tendo apresentado um salto significativo na produção de conhecimento do Programa a partir de 2018, com reflexões sobre o cotidiano profissional dos/as assistentes sociais nos distintos espaços sócio-ocupacionais que a área da saúde proporciona, tais como o campo da saúde mental, a atenção básica e a rede hospitalar; aspectos sobre a política pública de saúde e o seu desmonte no contexto neoliberal e o acesso dos/as usuários/as aos serviços de saúde.

As temáticas Trabalho, Questão Urbana e Previdência não apareciam nos objetos de estudos desde o ano de 2017, mesmo com um hiato de 3 anos as dissertações que abordaram essas temáticas trazem elementos e reflexões importante sobre a conjuntura, englobando problemáticas como: condições de trabalho no sistema capitalista, inclusive as dos/as assistentes sociais; estratégias do Estado brasileiro no enfrentamento ao desemprego; o papel do Estado em torno da moradia e do direito à cidade; o Serviço Social na previdência e o controle social previdenciário, respectivamente.

Merece destaque também o fato de que pela primeira vez na linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” foi tratado o tema previdência em uma dissertação, isto porque as duas dissertações defendidas em anos anteriores estavam vinculadas a linha de pesquisa “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”. Do mesmo modo, a temática questão urbana é tratada em duas dissertações do PROSS/UFS, ambas na linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”. Já o tema trabalho tem 11 disser-



tações, das quais 6 são da linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” e 5 são da linha “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social”.

A respeito da temática educação, principalmente a partir de 2018, tem sido recorrente dissertações que abordam questões como inserção e exercício profissional na educação e sobre a política educacional nas duas linhas de pesquisa. Ao total, o PROSS tem 13 dissertações sendo nove da linha “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” e quatro da linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”. Já a temática Fundamentos, Formação Profissional e Ética tem sido destaque ao longo da existência do PROSS/UFS, não estando presente apenas nas dissertações dos anos de 2013 e 2017 e acumulando 14 dissertações, sendo 11 da linha “Trabalho, Formação Profissional e Serviço Social” e três da linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”. Ressalta-se que, de forma geral, os estudos sobre o tema trabalham reflexões sobre o projeto ético-político profissional; estágio supervisionado; os desafios da formação profissional; as dimensões técnico-operativa, ético-política e teórico-metodológica e a ética profissional.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A produção de conhecimento do Serviço Social tem desempenhado papel relevante para as demandas que são postas aos profissionais, contribuindo para a qualificação do exercício profissional e, conseqüentemente, com as respostas dadas aos usuários que demandam a intervenção da profissão. No que se refere ao PROSS/UFS, nota-se que se o Programa tem vivenciado um processo de crescimento e consolidação, dado que as dissertações analisadas têm se debruçado sobre relevantes objetos de estudos para a profissão, acompanhando a dinâmica da atual conjuntura e tendo como determinantes os processos sociais, políticos e econômicos.

A análise realizada constatou que as dissertações defendidas em 2020 apresentam semelhanças com o panorama geral do PROSS/UFS nos anos anteriores, seja no número de trabalhos nas linhas de pesquisa, mantendo uma sutil disparidade, seja nas temáticas abordadas, com exceção da previdência que é novidade na linha “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social” e até mesmo nos aspectos metodológicos, em que se destacam o uso da pesquisa bibliográfica e documental e as análises constituídas a partir de estudos macro societários, adotando como referência a teoria social



de Marx. Ademais, percebe-se que as dissertações estão em sintonia com as linhas de pesquisa, abordando aspectos coerentes com as suas diretrizes.

Nesse sentido, o PROSS/UFS proporciona sua contribuição para a valorização do conhecimento científico, ao passo que o número de dissertações e de discentes crescem, reafirmando a importância que a pesquisa tem para a sociedade e da necessidade de mais investimentos nessa área, através de bolsas de fomento à pesquisa. Na atual conjuntura, em que a educação pública tem sofrido grandes cortes, principalmente de bolsas de pesquisa, se faz necessário e urgente evidenciar o papel da produção de conhecimento para a sociedade e traçar resistências para os desmontes do orçamento público.

REFERÊNCIAS

ABEPSS. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social. **Diretrizes Gerais para o curso de Serviço Social**. Rio de Janeiro: ABEPSS, 1996.

ALVES, Carina de Santana. **As ocupações de prédios abandonados e a luta dos movimentos sociais pelo direito à moradia e à cidade em Salvador**. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

CEZAR, Cibele Ferreira. **Serviço Social e intersectorialidade nas Unidades de Saúde da Família no município de Aracaju/SE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

FORTUNA, Sandra Lourenço de Andrade; GUEDES, Olegna de Souza. A produção do conhecimento e o projeto ético-político do Serviço Social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 34-42, 2020.

GARCIA, Sandra Gomes da Silva. **Raiz comum de expressões da “questão social” presentes em escolas públicas brasileiras**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

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

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social na Contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LEHER, Roberto. **Autoritarismo contra a universidade: o desafio de popularizar a defesa da educação pública**. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo, Expressão Popular, 2019.

MAGALHÃES, Vinicius Pinheiro de. **Serviço Social, (des)patologização da vida e religiosidade em saúde mental**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

MAURIEL, Ana Paula Ornellas. Os Grupos Temáticos de Pesquisa da ABEPSS na relação entre pós-graduação e graduação. **Revista Katálysis**, v. 20, n. 2, p. 262-271, maio/ago. 2017.

MENDONÇA, Isabelle Pinto. **O trabalho do assistente social na atenção básica**



em saúde em Sergipe (2015 a 2019). 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: Abrasco, 2000.

MOURA, Bruna Mariana Oliveira dos Santos. **Nos passos do capitalismo:** estratégias de reestruturação produtiva da indústria calçadista no Nordeste brasileiro. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

NASCIMENTO, Adriana Antonia Alves do. Ética no Serviço Social, ensino e aprendizagem: análise do curso ética em movimento na Bahia (2000 a 2017). Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo. Expressão popular, 2011.

PRATES, Jane Cruz; CLOSS, Thaisa Teixeira; CARRARO, Giselle. Programas de Pós-Graduação em Serviço Social no Brasil: tendências das áreas de concentração, linhas de pesquisa e disciplinas. **Serviço Social em Revista**, v. 18, n. 2, p. 5-33, jan./jun. 2016.

SALES, Ana Carolyna Ribeiro. **Dissertações de 2020 da linha de pesquisa “Políticas Sociais, Movimentos Sociais e Serviço Social”.** Relatório Parcial PIBIC. (Departamento de Serviço Social) – Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal de Sergipe. 2022.

SANTOS, Tainá Rocha. 2020. **As (novas) estratégias de administração do desemprego no Brasil contemporâneo.** Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SANTOS, Suellen Emilly dos. **A dimensão Técnico-operativa do Serviço Social:** um estudo com assistentes sociais inseridos na política de assistência social do município de Aracaju/SE. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SILVA, José Fernando Siqueira da. Pesquisa e produção do conhecimento em Serviço Social. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 282-297, jul./dez. 2007.

SILVA, Marcia Ribeiro. **Controle Social Democrático e Previdência Social: uma relação possível no contexto brasileiro?.** 2020. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SILVA, Ingrid Barbosa. **Educação permanente e Serviço Social:** interfaces da formação das/os assistentes sociais nas universidades federais e estaduais na Bahia. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2020.

SILVA, Pâmela Anelise; COUTINHO, Patrícia da Silva. Pesquisa e a Produção de Conhecimento em Serviço Social: a contribuição dos ENPESS (2000-2010). **Libertas**, v. 11, n. 1, 2011.

SILVA, Maria Ozanira da Silva e; CARVALHO, Denise Bomtempo Birche de. A pós-graduação e a produção de conhecimento no Serviço Social Brasileiro. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 4, n. 8, 2007.

SPOSATI, Aldaíza. Pesquisa e produção de conhecimento no campo do Serviço Social. **Revista Katálysis**, v. 10, p. 15-25, 2007.

SIMIONATTO, Ivete. Intelectualidade, política e produção do conhecimento: desafios ao



Serviço Social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 117, p. 7-21, jan./mar. 2014.

SIMIONATTO, Ivete. Os desafios na pesquisa e na produção do conhecimento em Serviço Social. **Temporalis**. Revista da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – Pesquisa e Produção de Conhecimento em Serviço Social. Recife, ano 5, n. 9, p. 51- 62, jan./jun. 2005.

YAZBEK, Maria Carmelita. Os fundamentos históricos e teórico-metodológicos do serviço social brasileiro na contemporaneidade. In: CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO E PESQUISA EM SERVIÇO SOCIAL. **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ABEPSS, 2009.



