

ORGANIZADORES:
Fabiano Quadros Rückert
Jorge Luis Mazzeo Mariano



**CULTURA
ESCOLAR EM
PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA:
SABERES
E PRÁTICAS**

ORGANIZADORES:
Fabiano Quadros Rückert
Jorge Luis Mazzeo Mariano



**CULTURA
ESCOLAR EM
PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA:
SABERES
E PRÁTICAS**



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DE MATO GROSSO DO SUL**

Reitor

Marcelo Augusto Santos Turine

Vice-Reitora

Camila Celeste Brandão Ferreira Ítavo

Obra aprovada pelo conselho editorial da UFMS

RESOLUÇÃO Nº 162-COED/AGECOM/UFMS.

DE 2 DE DEZEMBRO DE 2022.

Conselho Editorial

Rose Mara Pinheiro (presidente)

Adriane Angélica Farias Santos Lopes de Queiroz

Andrés Batista Cheung

Alessandra Regina Borgo

Delasnieve Miranda Daspert de Souza

Elizabete Aparecida Marques

Maria Lígia Rodrigues Macedo

William Teixeira

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Diretoria de Bibliotecas – UFMS, Campo Grande, MS, Brasil)**

Cultura escolar em perspectiva democrática [recurso eletrônico] : saberes e práticas /
organizadores: Fabiano Quadros Rückert, Jorge Luis Mazzeo Mariano. -- Campo
Grande, MS : Ed. UFMS, 2022.
369 p. : il.

Dados de acesso: <https://repositorio.ufms.br>
Inclui bibliografias.
ISBN 978-65-86943-96-2

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Educação – Aspectos sociais. 3. Ambiente
escolar. 4. Currículos. 5. Professores - Prática. I. Rückert, Fabiano Quadros. II. Mariano,
Jorge Luis Mazzeo.

CDD (23) 370.7

Bibliotecária responsável: Tânia Regina de Brito – CRB 1/2.395

ORGANIZADORES:
Fabiano Quadros Rückert
Jorge Luís Mazzeo Mariano

CULTURA ESCOLAR
EM PERSPECTIVA
DEMOCRÁTICA:
SABERES E PRÁTICAS

Campo Grande - MS
2022



© dos autores:

Fabiano Quadros Rückert
Jorge Luís Mazzeo Mariano

1ª edição: 2022

Projeto Gráfico, Editoração Eletrônica

TIS Publicidade e Propaganda

Revisão

A revisão linguística e ortográfica
é de responsabilidade dos autores

A grafia desta obra foi atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa, de 1990, que entrou em vigor no Brasil em 1º de janeiro de 2009.

Foto da capa

Professora e alunos da Escola Japonesa da Colônia do Ceroula.
Década de 1930
Fonte: Acervo da ARCA.

Direitos exclusivos para esta edição



Secretaria da Editora UFMS - SEDIT/AGECOM/UFMS

Av. Costa e Silva, s/nº - Bairro Universitário
Campo Grande - MS, 79070-900
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Fone: (67) 3345-7203
e-mail: sedit.agecom@ufms.br

Editora associada à



Associação Brasileira
das Editoras Universitárias

ISBN: 978-65-86943-96-2

Versão digital: dezembro de 2022



Este livro está sob a licença Creative Commons, que segue o princípio do acesso público à informação. O livro pode ser compartilhado desde que atribuídos os devidos créditos de autoria. Não é permitida nenhuma forma de alteração ou a sua utilização para fins comerciais. br.creativecommons.org

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
------------------	---

PARTE I – CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

CAPÍTULO 1 – Programa de pesquisa em currículo e a cultura escolar como categoria de análise

Fabianny de Cássia Tavares Silva	20
--	----

CAPÍTULO 2 – Educação física e o entrelace entre cultura e identidade

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Sérgio Guilherme Ibañez

Ana Paula Moreira de Sousa	39
----------------------------------	----

CAPÍTULO 3 – Aspectos da cultura escolar e as aulas de ciências e biologia: algumas reflexões

Amanda de Mattos Pereira Mano

Nathália Gabriela de Carvalho

Angélica Pall Oriani	56
----------------------------	----

CAPÍTULO 4 – A cultura escolar na alfabetização: reflexões a partir de memórias de escolarização de futuro/as professor/as

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Aline Cristine Androlage Mercado

Dilson Vilalva Esquer	78
-----------------------------	----

CAPÍTULO 5 – Rastros de currículos inventivos: imagens nas/das infâncias que reverberam no cotidiano de uma escola de educação infantil

Amanda da Silva Medeiros

Suely Scherer	99
---------------------	----

CAPÍTULO 6 – “Trabalho feito”, “eu tentei” e “giz avião”: olhares críticos e pós-críticos diante da cotidianidade escolar

Juliana Gomes Santos da Costa

Rafael Fernando da Costa

Tiago Duque 120

PARTE II – NENHUMA ESCOLA É UMA ILHA

CAPÍTULO 7 – Discursos escolares em diálogo com os meios de comunicação: hábitos de mídia de professores e alunos do ensino básico no Brasil

Adilson Citelli

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Helena Corazza 146

CAPÍTULO 8 – Problematizando a cultura escolar a partir do discurso de Paul Klee sobre a criação

Selma Gonçalves Pare

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Tatiana da Silva Ramos Batista 162

CAPÍTULO 9 – Justiça Social e Educação Escolar: uma reflexão teórica em tempos de COVID-19

Nathalia Claro Moreira

Ramon Rodrigues Claro Moreira 183

CAPÍTULO 10 – A inclusão educacional no viés das relações étnico-raciais: consonâncias da educação na década de 2020

Leandro Costa Vieira

Eladio Sebastián-Heredero 201

PARTE III – CULTURA ESCOLAR EM MÚLTIPLOS TEMPOS E ESPAÇOS

CAPÍTULO 11 – “Cultura no Plural”: as contribuições de Michel de Certeau para o campo de estudos da Cultura Escolar

Fabiano Quadros Rückert 225

CAPÍTULO 12 – A cultura (universitária) de um curso de Licenciatura em Matemática no Centro-Oeste do Brasil

Nereide Aparecida Pagani Galvão 239

CAPÍTULO 13 – As irmãs de Bonlanden e o Colégio Franciscano São Miguel em Ladário: A importância da cultura escolar para pesquisas vinculadas a História da Educação

Sabrina Sander

Maria do Carmo Brazil 261

CAPÍTULO 14 – A cultura escolar como perspectiva de análise: a organização pedagógica e as práticas escolares no/do Colégio Salesiano de Santa Teresa (1972-1987)

Celeida Maria Costa de Souza e Silva 279

CAPÍTULO 15 – A voz das crianças: Educação e Meio Ambiente nas Escolas do Pantanal de Mato Grosso do Sul

Maxcinny Nascimento da Silva

Cláudia Araújo de Lima 309

CAPÍTULO 16 – Os sentidos das práticas educativas para os adolescentes em conflito com a lei

Micheline Sant’Anna

Beatriz Xavier 338

SOBRE OS AUTORES 368

INTRODUÇÃO

No transcurso das últimas décadas a Cultura Escolar se consolidou como um campo de estudos pelo qual transitam pesquisadores interessados em diversos temas, dentre os quais destacamos (i) a organização e o funcionamento das instituições de ensino; (ii) a construção e circulação de saberes usados no âmbito da educação; (iii) a historicidade das disciplinas e dos materiais didáticos; (iv) o cotidiano e as múltiplas espacialidades das instituições de ensino escolar; (v) o currículo e as suas intencionalidades [explícitas ou implícitas]; (vi) as práticas de disciplinarização dos discentes e (vii) os discursos produzidos sobre a escola. Estes pesquisadores, apesar de procederem de distintas áreas acadêmicas, convergem no interesse pelos aspectos materiais e imateriais da Cultura Escolar, refutam a ideia da escola como uma instituição homogênea, valorizam a historicidade dos fenômenos educacionais e fomentam um interessante diálogo interdisciplinar.

Na bibliografia especializada, autores como André Chervel, Dominique Julia, Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago e Agustín Escolano Benito são identificados como pioneiros nas reflexões sobre a Cultura Escolar. Reconhecemos o pioneirismo destes autores. No entanto, consideramos pertinente ressaltar que antes destes pesquisadores estabelecerem as diretrizes de um programa de estudo centrado nas relações entre o ensino escolar e a cultura – o que ocorreu nas décadas de 1980 e 1990, a Psicologia Educacional e a Sociologia da Educação ofereceram contribuições para a interpretação da influência de fatores culturais no processo de escolarização de crianças e adolescentes. As discussões fomentadas por William James e John Dewey, ainda nas primeiras décadas do século XX, sobre o papel do ambiente e dos materiais didáticos no aprendizado escolar, a teoria de Skinner sobre os efeitos do estímulo no comportamento humano, e os conceitos de *habitus*, *capital social*, *capital cultural* e *capital simbólico* presentes nas pesquisas de Pierre Bourdieu, são

exemplos de que constructos epistemológicos usados para compreender as complexas relações entre a cultura e o ensino escolar.

Diante do que foi exposto, e considerando o conjunto de textos que reunimos neste livro, seria incoerente pensarmos a Cultura Escolar como a única matriz epistemológica que se ocupa dos aspectos culturais que influenciam na Educação. E, da mesma forma, seria incorreto analisar a cultura como algo desconectado de fatores políticos, sociais e econômicos. Neste sentido, para evitarmos equívocos, convém definir a concepção de Cultura Escolar que adotamos na presente obra. No nosso entendimento, a metáfora da “caixa preta da escola”, usada por Dominique Julia para explicar as intencionalidades da Cultura Escolar, é uma definição adequada e funcional: adequada porque reconhece o interesse dos pesquisadores pelo cotidiano escolar e funcional porque ressalta a importância do registro das experiências e saberes produzidos nas interações entre docentes, discentes e materiais didáticos.

A ideia de pesquisadores explorando o que está guardado na “caixa preta da escola”, presente na metáfora de Julia, é provocativa. Mas ela não contempla toda a complexidade da Cultura Escolar. Convém lembrarmos que a escola é frequentada por sujeitos portadores de culturas distintas e se configura como uma instituição historicamente comprometida com interesses sociais que excedem a sua espacialidade. Nestas condições, parte do que acontece dentro da escola não está sob o pleno controle de docentes e discentes. Isto significa dizer que a escola, inevitavelmente, absorve diretrizes políticas, leis, currículos e materiais didáticos elaborados por órgãos governamentais ou por nichos da indústria especializados em atender o público escolar.

Os vínculos da escola com as demais instituições sociais e as suas conexões com o sistema capitalista são demasiadamente fortes para serem ignorados. Estes vínculos interferem, de forma direta ou indireta, no cotidiano escolar, e impactam, com diferentes graus de intensidade,

nas relações pedagógicas. Expostos às influências procedentes de “fora dos muros”, e exercendo papéis previamente definidos pela sociedade, docentes e discentes são os sujeitos protagonistas do cotidiano escolar e, por meio deles, a Cultura Escolar se manifesta, nos seus aspectos materiais e imateriais.

Um dos aspectos mais interessantes da Cultura Escolar é justamente a sua mutabilidade. Ao contrário do que muitos pensam, dentro da escola, as mudanças nas relações entre docentes, discentes e materiais didáticos são constantes. Compreender estas mudanças, analisar suas motivações e discutir suas consequências são objetivos que passam o conjunto de textos reunidos no presente livro.

Composto de 16 capítulos, o livro apresenta diferentes abordagens sobre a Cultura Escolar e concentra uma interessante amostra de pesquisas produzidas em instituições de Ensino Superior de Mato Grosso do Sul. A obra foi subdividida em três partes, são elas: (1) **Currículo e Cotidiano Escolar**, (2) **Nenhuma Escola é uma Ilha**; e (3) **Cultura Escolar em múltiplos Tempos e Espaços**.

A primeira parte do livro é composta de seis textos que concedem especial atenção para as relações entre o Currículo, as práticas docentes e o cotidiano escolar. No primeiro capítulo Fabiany de Cássia Tavares Silva disserta sobre as potencialidades da cultura ser, para além de uma categoria analítica, um “programa de pesquisa” capaz de abranger textos/documentos curriculares produzidos para os espaços da educação formal e não formal. Silva aborda a cultura como um constructo permeado de conflitos e negociações entre os agentes sociais e ressalta a existência de uma dimensão cultural do currículo escolar, por meio da qual determinados saberes e práticas são valorizados em detrimento de outros.

No segundo capítulo, Deyvid Tenner de Souza Rizzo, Sérgio Gui-

Iherme Ibañez e Ana Paula Moreira de Sousa analisam as relações entre cultura e identidade no contexto da disciplina de Educação Física. Sem desconsiderar o vínculo da Educação Física com a cultura corporal, os autores argumentam que o ensino de jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas deve estar ligado à realidade do aluno e da escola. Evitando usar uma definição identitária unilateral e rígida para a disciplina, eles refletem sobre o status quo de uma Educação Física encenada pela cultura.

Amanda de Mattos Pereira Mano, Nathália Gabriela de Carvalho e Angélica Pall Oriani escreveram o terceiro capítulo. Neste, as autoras analisam um conjunto de 44 Relatórios de Estágio elaborados por estudantes do Curso de Ciências Biológicas da UFMS (Campus do Pantanal) e, a partir destes documentos, discutem aspectos que influenciam nas aulas de Ciências/Biologia. A documentação consultada, em linhas gerais, revela que, em Ciências e Biologia, a organização do trabalho pedagógico é marcadamente tradicional.

Na sequência, o capítulo de Márcia Regina do Nascimento Sambugari, Aline Cristine Androlage Mercado e Dilson Vilalva Esquer explora o tema da alfabetização pelo viés das memórias de escolarização de alunos do Curso de Pedagogia, da UFMS (Campus do Pantanal). A estratégia de abordagem desenvolvida pelos autores é interessante porque reconhece o estudante como portador de saberes adquiridos na sua trajetória escolar e como um “futuro professor”. Neste sentido, as memórias sobre experiências de alfabetização analisadas por Sambugari, Mercado e Esquer, apontam para elementos recorrentes, como o uso das cartilhas, a prática do método sintético e a ênfase no aprendizado da letra cursiva.

O quinto capítulo foi escrito por Amanda da Silva Medeiros Suely Scherer e apresenta uma interpretação do cotidiano escolar baseada em fotografias. As autoras direcionaram sua atenção para uma instituição pública de Educação Infantil, localizada na cidade de Campo Grande, e, a partir das suas observações e registros fotográficos,

discutem sobre a coexistência de múltiplas infâncias dentro do espaço escolar. Medeiros e Scherer identificaram, nas imagens do cotidiano da escola, rastros de uma “infância maior” [contemplada por um currículo também maior] e rastros de uma “infância menor” que potencializa a invenção de outros currículos.

O conjunto de textos da primeira parte do livro se encerra com o capítulo assinado por Juliana Gomes Santos da Costa, Rafael Fernando da Costa e Tiago Duque e trata das contribuições das teorias críticas e pós-críticas para a compreensão do cotidiano escolar. Dialogando com as duas matrizes teóricas, os autores descrevem e interpretam fatos observados em três aulas do Ensino Médio [uma de Língua Portuguesa, uma de Física e outra de História]. Cientes de que o cotidiano escolar é passível de múltiplas “versões” e reconhecendo que a escola é um espaço de ambiguidades, Costa, Costa e Duque direcionam sua atenção para as singularidades dos protagonistas da escola [discentes e docentes]. Eles ressaltam a necessidade de desconstrução de oposições habitualmente usadas na interpretação das interações pedagógicas e comprovam, com os dados de um estudo de caso, a pertinência da reflexão sobre as experiências ordinárias por meio das quais docentes e discentes se relacionam e elaboram suas identidades.

A segunda parte do livro, intitulada **Nenhuma Escola é uma Ilha**, nos remete para o plano das conexões que a escola estabelece com o ambiente externo. Pela própria natureza da instituição escolar, estas conexões são inevitáveis. Diariamente, docentes e discentes cruzam os “muros” da escola e transportam para dentro dela elementos do mundo externo. A transposição pode ser feita de forma consciente ou inconsciente, e geralmente, se processa das duas formas. No primeiro caso, o sujeito transporta para dentro dos “muros” elementos culturais necessários para a manutenção da sua identidade e busca conciliar o papel desempenhado no interior da escola com a sua vida extraescolar.

No segundo, determinados elementos que são originalmente externos ao ambiente escolar [como a linguagem, os padrões estéticos e os hábitos de consumo] são transportados para dentro da escola de forma espontânea e inconsciente.

Simplificar o fenômeno das interações entre a escola e o mundo externo parece ser um equívoco que devemos evitar. Neste sentido, o capítulo escrito por Adilson Citelli, Ana Luisa Zaniboni Gomes e Helena Corazza oferece uma contribuição importante. Os autores apresentam resultados de uma pesquisa de âmbito nacional sobre os hábitos midiáticos de docentes e discentes e ressaltam a crescente influência da mídia na aquisição de conhecimentos. Um aspecto interessante na pesquisa de Citelli, Gomes e Corazza é a constatação de que docentes e discentes possuem percepções distintas sobre o uso da Internet no processo de aprendizado.

Selma Gonçalves Pare, Erika Natacha Fernandes de Andrade e Tatiana da Silva Ramos Batista participam do livro com um capítulo centrado no discurso do artista suíço Paul Klee sobre a criação. Por meio da obra de Klee, as autoras abordam as relações entre arte, educação e criatividade e refletem sobre as condições da formação humana que impulsionam a capacidade dos sujeitos de significar a vida a partir de prismas múltiplos. O tema tratado por Pare, Andrade e Batista é relevante para todos os profissionais da Educação, sobretudo porque nos convida a problematizar os modos de organizar a escola e a pensar a promoção da educação estética dos profissionais e dos estudantes.

O capítulo 9 foi escrito por Nathalia Claro Moreira Ramon e Rodrigues Claro Moreira, dois jovens pesquisadores que são irmãos e que compartilham o interesse pelo tema da Justiça Social. Partindo das considerações de John Rawls sobre o problema do tratamento das desigualdades dentro do liberalismo, os autores analisam as diferenças entre igualdade e equidade e se posicionam a favor da intervenção

do Estado para assegurar a equidade no âmbito da educação escolar. Moreira e Moreira afirmam que cabe ao Estado promover a “justiça distributiva” e, por meio dela, assegurar que certos bens educacionais [como livros didáticos, recursos digitais, mobílias adequadas e oferta de matrículas, dentre outros] sejam distribuídos de forma equitativa para evitar que as desigualdades condicionem a aprendizagem e o desempenho escolar.

Leandro Costa Vieira e Eladio Sebastián-Heredero também abordam o papel da educação escolar na promoção da equidade e, dentro deste escopo, exploram um tema relevante: a necessidade de uma efetiva inclusão educacional dos negros no sistema educacional brasileiro. Críticos de um modelo escolar que habitualmente valoriza a presença negra nas festividades de maio ou novembro com a simples intenção de cumprir demandas da legislação e do calendário letivo, os autores defendem práticas educativas comprometidas com o enfrentamento da discriminação racial e com a aceitação da pluralidade cultural. Na concepção de Vieira e Sebastián-Heredero, a promoção de uma educação voltada para a inclusão dos negros demanda das escolas a disposição para dialogar com os estudantes negros e com suas famílias, sem colocá-los em patamares de inferiorização ou desdém por sua identidade racial. Ela requer ainda, a flexibilização curricular, o uso de materiais didáticos adequados e a formação de professores qualificados para o tratamento das questões raciais no cotidiano das escolas.

A terceira parte do livro, intitulada **Cultura Escolar em múltiplos Tempos e Espaços** está composta por seis capítulos e apresenta reflexões que não se enquadram em espaços e temporalidades convencionais.

No capítulo 11, Fabiano Quadros Rückert trata das contribuições de Michel de Certeau para o campo da Cultura Escolar. O autor do capítulo concentrou sua análise no livro “Cultura no Plural”, obra

do intelectual francês publicada originalmente em 1974. Neste livro, Certeau identificou e interpretou problemas relevantes para o sistema de ensino existente na França da sua época, dentre os quais merecem destaque o “elitismo da academia”, o surgimento de novas linguagens, a influência da mídia na educação e as tensões entre docentes e discentes. Sem desconsiderar que o livro “Cultura no Plural” foi escrito há mais de quatro décadas, Rückert aponta para similaridade entre questões discutidas por Michel de Certeau e a realidade do sistema de ensino brasileiro [sistema que inclui, além da Educação Básica, as instituições de Ensino Superior].

As conexões entre a Cultura Escolar da Educação Básica e a Cultura Universitária ainda não receberam a devida atenção dos pesquisadores. Felizmente, o capítulo escrito por Nereide Aparecida Pagani Galvão, sobre a cultura do Curso de Licenciatura em Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal, nos permite conhecer um pouco destas conexões. Os dados apresentados por Galvão, no capítulo 12, apontam para a existência de ideias e práticas que dificultam a democratização do ensino de Matemática, e, ao mesmo tempo, demonstram que um mesmo currículo pode comportar concepções distintas sobre o *status* da Matemática e sobre como ela deve ser ensinada.

Os capítulos 13 e 14 possuem em comum a proposição de uma perspectiva historiográfica para a Cultura Escolar. Sabrina Sander e Maria do Carmo Brazil participam do livro com um texto sobre as fontes documentais existentes no arquivo do Colégio Franciscano São Miguel, fundado em 1940, na atual cidade de Ladário (MS). Por meio dos documentos desta instituição de ensino escolar, as autoras apresentam informações relevantes para a compreensão da história da educação na região do Pantanal.

A história da educação no Pantanal também foi contemplada pela

pesquisa de Celeida Maria Costa de Souza e Silva no capítulo que trata da organização pedagógica e das práticas escolares no Colégio Salesiano de Santa Teresa, localizado na cidade Corumbá (MS). O capítulo escrito pela autora aborda o período entre 1972 e 1987, dentro do qual vigorou um convênio de cooperação entre a Missão Salesiana e o governo estadual. Naquele contexto, estava em curso a implantação da Escola Estadual de 1º e 2º Graus Santa Teresa e duas instituições de ensino [uma privada e outra pública] compartilhavam do mesmo prédio. As experiências decorrentes da presença de estudantes da rede pública e da rede privada numa mesma espacialidade [o prédio do Colégio Salesiano de Santa Teresa] é um dos aspectos mais interessantes do estudo de Silva.

O método historiográfico de investigação da Cultura Escolar implica, inevitavelmente, no uso de fontes documentais e no uso de marcos cronológicos. As pesquisas baseadas neste método podem apresentar variações na cronologia e na abrangência espacial da análise, mas, em linhas gerais, usam peças documentais que podem ser classificadas em quatro tipologias. São elas: (i) documentos internos [produzidos no interior de uma instituição de ensino ou incorporados por compra ou doação]; (ii) elementos da materialidade escolar [móveis, material didático, arquitetura dos prédios, etc.]; (iii) documentos externos [leis, ofícios e relatórios de órgãos públicos, estudos acadêmicos, relatos de cronistas, textos da imprensa, etc.]; e (iv) memórias de atores sociais que participaram da história da instituição. Esta tipologia documental, apesar de diversificada, privilegia as percepções e narrativas de adultos, uma vez que são eles os responsáveis pela elaboração dos currículos e pela organização do espaço e das atividades educativas.

No método historiográfico, existe pouco espaço para a conhecermos a versão dos estudantes a respeito da Cultura Escolar. Contudo, esta limitação pode ser contornada quando outras metodologias são usadas pelos pesquisadores interessados nas percepções dos estudantes

sobre o cotidiano das instituições de ensino. Neste livro, apresentamos dois capítulos que se enquadram nesta perspectiva.

No capítulo 15, Maxciny Nascimento da Silva e Cláudia Araújo de Lima apresentam os resultados de uma pesquisa voltada para a escuta de estudantes da Educação Básica da cidade Corumbá. O objetivo da pesquisa foi registrar as percepções de crianças e adolescentes a respeito da natureza existente no Bioma Pantanal. A partir dos dados coletados, os autores discutem sobre a importância de práticas de Educação Ambiental que respeitem os saberes da sociedade local e enfatizam a necessidade da escola promover a escuta dos estudantes.

Completando o livro, Micheline Sant'Anna e Beatriz Xavier participam da obra com um capítulo centrado nas práticas educativas realizadas com adolescentes que cumprem Medidas Socioeducativas (MSE) em regime de privação de liberdade. As autoras desenvolveram uma pesquisa na Unidade Estadual de Internação de Corumbá (UNEI – Pantanal) e estabeleceram um diálogo com os adolescentes atendidos pela respectiva instituição. No transcurso do diálogo, feito sob o olhar vigilante dos agentes de segurança, coletaram informações sobre as atividades educativas que os adolescentes consideravam mais agradáveis e as que percebiam como mais importantes. O texto de Sant'Anna e Xavier, nos convida para pensar sobre as práticas educativas ofertadas para um público estudantil que demanda um atendimento educacional diferenciado e, que, infelizmente, muitas vezes é visto com preconceito pela sociedade.

Para finalizar este texto de apresentação, os organizadores da obra consideram pertinente registrar a satisfação com a qualidade do conjunto de capítulos reunidos. Na nossa opinião, a pluralidade de temas contemplados, o perfil interdisciplinar das abordagens desenvolvidas e a participação de pesquisadores procedentes de diferentes Instituições de Ensino Superior no livro, são indicativos consistentes

de que o campo da Cultura Escolar está em processo de expansão no Estado de Mato Grosso do Sul.

Fabiano Quadros Rückert
Jorge Luís Mazzeo Mariano
[Organizadores]

Corumbá, MS, fevereiro de 2022.

CULTURA E COTIDIANO ESCOLAR

CAPÍTULO 1

PROGRAMA DE PESQUISA EM CURRÍCULO E A CULTURA ESCOLAR COMO CATEGORIA DE ANÁLISE

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Notas introdutórias

Abro este texto recuperando a *Cultura Escolar: Quadro Conceitual e Possibilidades de Pesquisa*, artigo publicado em 2006, minha primeira exposição acerca do conceito, por meio de um inventário teórico e metodológico. Isto porque, passados 15 anos, volto ao conceito para consolidá-lo como uma categoria de pesquisa no campo dos estudos curriculares. De um lado, projetando luz sobre “a complexidade da educação escolarizada e suas práticas” (VALDEMARIN, SOUZA, 2000, p.7) e; de outro, problematizando, além do uso do conceito, “sua potencialidade explicativa e a existência de diferentes perspectivas analíticas nele contidas. (2005, p. ix-x).

Dito isso, o conceito de cultura escolar, demarcado pela diversidade e amplitude dos estudos originais, transita por interlocuções com Chervel (1990), Forquin (1993), Viñao-Frago (1995), Julia (2001) e outros intelectuais, potencializando aspectos que a identificam como parte da construção dos saberes escolares, como derivada ou como original, como tudo o que se passa dentro da escola, mas, particularmente, como “cultura de resistência”.

Concepto de cultura escolar como un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas — formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos — sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regula-

ridades y reglas de juego no puestas en entredicho y que proporcionan estrategias para integrarse en dichas instituciones, para interactuar y para llevar a cabo, sobre todo en el aula, las tareas cotidianas que de cada uno se esperan, así como para hacer frente a las exigencias y limitaciones que dichas tareas implican o conllevan. Sus rasgos característicos serían la continuidad y persistencia en el tiempo, su institucionalización y una relativa autonomía que le permite generar productos específicos — por ejemplo, las disciplinas escolares — que la configuran como tal cultura independiente. (VIÑAO FRAGO, 2000, p. 2-3)

Exatamente a partir desta identificação volto-me ao conceito de campo, pelo qual tenho aprofundado e demarcado as possibilidades interpretativas da cultura escolar, ao mesmo tempo, que me aproximado do poder simbólico, pelo qual se exprime algo “invisível”, cuja detenção e cuja prática requerem a cumplicidade e mesmo uma manifesta indiferença, tanto por parte dos que estão a ele submetidos, quanto daqueles que dele fazem uso. A tomada deste conceito já toma lugar em minhas pesquisas no campo curricular, visibilizado pela sua capacidade explicativa para usos (e não abusos) da cultura escolar como categoria¹.

O poder simbólico fornece dados sobre a confirmação ou transformação de uma visão de escola e, deste modo, instruí uma ação sobre essa mesma escola. Um poder quase “inesgotável”, na medida em que idealiza um efeito específico de mobilização. Tal poder só se exerce se tido e havido por “natural”, dito de outra forma, se ignorado como exercício arbitrário. Para apreender esse exercício os conceitos de campo, *habitus* e capital cultural são cruciais.

¹ Para Aranalde (2009, p. 68), as categorias assumem uma perspectiva de metaconceitos e se pautam, na relação e na experiência existente entre os indivíduos e a realidade cognoscível. Esta última, plano para a realização da categorização, vista como a ligação de um plano ideacional com a realidade experimental que se conhece. As categorias permitem que se diga ‘o que é e o que não é’.

Projetar esses conceitos para o interior do campo curricular significa entendê-lo como um espaço possuidor de regras instituídas que regem o acesso e o êxito e que determinam a posição ocupada por seus agentes. Agentes esses que lutam pela apropriação do capital cultural, aqui entendido como objetivado, incorporado ou institucionalizado. O primeiro se refere à propriedade de objetos culturais valorizados, como por exemplo, obras de artes e livros; o segundo indica à cultura legítima internalizada pelo sujeito, ou melhor, as habilidades linguísticas, conhecimento, postura corporal, crenças, preferências, hábitos e comportamentos ligados à cultura dominante que foram adquiridos e assumidos pelo indivíduo; por fim, o institucionalizado se refere à posse de certificados escolares, que propendem a ser socialmente utilizados como atestado de determinada formação cultural (BOURDIEU, 2010).

Nessa perspectiva, Hargreaves, Earl e Ryan (2001) sugerem que as escolas devem preparar seus agentes para um mundo em mudança e que o currículo, organizado em disciplinas, centrado nos conteúdos e indiferente aos processos, encontra-se em crise por, historicamente, não conseguir atender a essa reclamação social.

Precisamente esta crise, parece estar fundada no *habitus*, um sistema de disposições inconscientes que constitui o produto da interiorização das estruturas objetivas, enfim um conjunto de esquemas implantados, primeiro pela educação familiar e depois, transformados pela ação escolar, constituindo o princípio de estruturação de todas as experiências ulteriores. Contudo, o mesmo Bourdieu, afirma que a ação escolar é desenvolvida em um sistema de ensino legitimador dos privilégios sociais, sob uma aparente neutralidade.

[...] o sistema de ensino tende a transformar os privilégios sociais em privilégios naturais, e 'não de nascimento': a 'inteligência', o 'talento' ou o 'dom' são títulos de nobreza da sociedade burguesa que a Escola consagra e legitima ao dissimular o fato de que

as hierarquias escolares que ela produz por uma ação de inculcação e de seleção aparentemente neutra, reproduzem as hierarquias sociais no duplo sentido do termo. (BOUDIEU, 2001, p.241)

Para chegar a essa compreensão dos sistemas de ensino e da cultura por eles produzidas construí alguns diálogos com outras áreas de conhecimento promotoras de diferentes conceitos de culturas, a saber: Sociologia, Antropologia, História e Estudos Culturais, principalmente, da/na área da Linguagem e da Literatura. Essa construção me permite fugir da armadilha de transformar “escolar” em adjetivo de cultura.

Nesse sentido, um encontro com diferentes conceituações, estabelecendo alguns diálogos entre seus autores, não no sentido de sustentação do conceito de cultura escolar, mas porque nos permitem aproximar análises da cultura como a organização dos significados e dos valores de determinados grupos sociais e como campo de confronto desses grupos, no qual as práticas culturais só podem ser entendidas no interior do processo de valorização do capital.

Da cultura (em diálogos)

Parto da premissa de que se não me disponho a elaborar um roteiro de críticas aos diálogos sobre a cultura no campo da educação, particularmente, o curricular, em contrapartida, disponho-me a confessar o que me tem provocado, efetivamente, a incessante busca pelas identidades destes diálogos.

Neste sentido, me apóio em Herskovits (1952) que apresenta, de forma sucinta, oito proposições sobre a cultura, a saber:

- 1 A cultura se aprende;
- 2 A cultura se deriva dos componentes biológicos,

ambientais, psicológicos e históricos da existência humana;

3 A cultura está estruturada;

4 A cultura está dividida em aspectos;

5 A cultura é dinâmica;

6 A cultura é variável;

7 A cultura apresenta regularidades que permitem análises por meio dos métodos da ciência;

8 A cultura é instrumento por meio do qual o indivíduo se adapta a situação total, da qual provêm os meios de expressão criadora (1952, p. 677).

Essas proposições me levam a indagar que as culturas não se expressam somente em forma de costumes e artefatos observáveis, mas, também se utilizarmos o termo em um sentido amplo, temos, pelo menos, que nos perguntar o que não deve ser considerado como cultura? (BURKE, 1992a, p. 22-23). Aquilo que explicita a cultura pode ser observado diretamente, mas o que não a torna explícita, porque não observável, tem que ser deduzida pelo observador?

Para tentar responder essas indagações recorro a Bourdieu (1964 ...) e me deparo com um entendimento de cultura – ou os “sistemas simbólicos” como mito, língua, arte, ciência – como instrumento de construção do mundo, dando inteligibilidade aos objetos e definindo aquilo que é bom ou ruim, aceitável ou inaceitável. Vale destacar que sua Sociologia da Cultura, tem apropriação explícita da herança neokantiana e durkheimiana (cf. ALMEIDA, 2007).

Ao trazer para esse diálogo Williams (1992), encontro a cultura como um sistema de significações realizado, voltado a abrir “espaço para o estudo de instituições, práticas e obras manifestamente signi-

ficativas”, mas não apenas isso, como também para “por meio dessa ênfase, estimular o estudo das relações entre essas e outras instituições, práticas e obras” (WILLIAMS, 1992, p. 207-208).

Em Certeau (1998) busco algumas respostas para os estudos das relações entre as instituições e as práticas, ao apontar a cultura como ciência prática do singular que faz dos espaços públicos e privados “lugar de vida possível”. Tal prática singular está determinada pelos comportamentos, pelas instituições, pelas ideologias e pelos mitos que compõem quadros de referência e cujo conjunto, coerente ou não, caracteriza uma sociedade como diferente das outras. Práticas de pessoas comuns, isto é, maneiras de fazer que, majoritárias na vida social, não aparecem muitas vezes senão a título de resistência ou inércia em relação ao desenvolvimento da produção sócio-cultural.

Para o aprofundamento dos diálogos encontro esses quadros de referência, de que fala De Certeau (1998), e os coloco para dialogar com Elias (1990). Este entra nesse campo a partir da sintetização dos termos *kultur* (germânico; usado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade) e *civilization* (francês; refere-se principalmente às realizações materiais de um povo) no vocabulário inglês Culture e; a interrogação que coloca aos estudos culturais, fundados nas conjunturas práticas, apresentando como ambiente imediato de estudo, o cotidiano.

[...] as escolas sociológicas do cotidiano centram sua atenção em aspectos subjetivos da convivência humana, isto é, no suposto sentidos desses aspectos, em como os implicados mesmos experimentam as diversas facetas da sociedade e, dentro desse âmbito, especialmente as não oficiais, não públicas ou de todas as maneiras as não rigorosa e firmemente institucionalizadas. (ELIAS, 1998, p. 334).

Neste sentido, a cultura estudada como tradução do cotidiano, por se tratar de um fenômeno natural que possui causas e regularidades, permite a objetividade e a análise capazes de proporcionar hipóteses sobre a formulação de leis sobre o processo cultural e sua evolução, o que marca o caráter de aprendizagem da cultura cotidiana. Para tanto, refere-se basicamente a fatos intelectuais, artísticos, religiosos e, apresenta a tendência de traçar uma linha divisória entre fatos religiosos e fatos políticos, econômicos e sociais.

Na tentativa de melhor entender esse caráter de aprendizagem, chego ao conceito de cultura defendido por Geertz (1989), apreendido como o mais semiótico deles, qual seja, “sistema entrelaçado de signos interpretáveis”. Esse autor não concebe cultura como um poder, algo ao qual possam ser atribuídos casualmente os acontecimentos sociais, os comportamentos, as instituições ou os processos. Para tanto, afirma que cultura é “um contexto, algo dentro do qual eles [acontecimentos sociais, comportamentos, instituições, processos] podem ser descritos de forma inteligível – isto é, descritos com densidade” (GEERTZ, 1989, p. 24).

Ao aproximar Elias (1994) e Geertz (1989) identifico a ascendência de Weber no pensamento dos autores, particularmente, no que se refere à interpretação de que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e a sua análise; portanto, não como uma ciência experimental em busca de leis, mas como uma ciência interpretativa, à procura do significado.

A partir desses diálogos passo a interrogar a cultura escolar no sentido de que tome a solidez e elasticidade capazes de abrigar a complexidade das práticas sociais e dos sentidos do/no/pelo currículo.

O currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um

elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (MOREIRA; SILVA, 1995, pp. 7 e 8).

Apreendendo esta condição, localizamos a interrogação no/do Programa de Pesquisas², que toma como objetos de estudos textos/documentos curriculares (Diretrizes, Parâmetros, Orientações e/ou Programas nacionais e sub-nacionais), produzidos para os espaços da educação formal e não formal, entendidos como artefato de formação escolar, com objetivos educativos explícitos e ação intencional institucionalizada, estruturada e sistemática; e como uma possibilidade de produção, seleção e distribuição de conhecimento fora das estruturas curriculares do ensino tradicional, respectivamente³.

Da cultura escolar como categoria de programa de pesquisa

A incursão pela cultura escolar desponta no âmbito da viragem dos estudos curriculares no campo da Nova Sociologia da Educação, com origem na Grã-Bretanha (1970), capitaneada pelas proposições da sociologia crítica do currículo, para a qual o papel da teoria curricular encontra-se em estabelecer relações entre o currículo e os interesses sociais mais amplos, opondo-se radicalmente ao tratamento tecnicista predominante.

Esse marco inaugura um novo padrão de visibilidade para o qual a seleção, a organização e a distribuição do conhecimento não são ações neutras e desinteressadas, atendem aos grupos que detém o poder econômico, que, por sua vez, viabilizam, por meio da imposição cultural,

² Desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação (FAED, UFMS), organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE).

³ Para maior detalhamento, ver Tavares-Silva, 2019, Tese de Titularidade.

formas de opressão e dominação dos grupos economicamente desfavorecidos.

Tal visibilidade encontra outros olhares na análise bourdesiana de que a

[...] cultura da elite é tão próxima da cultura da escola que a criança originária de um meio pequeno-burguês (e a fortiori camponês ou operário) só pode adquirir laboriosamente o que é dado ao filho da classe culta, o estilo, o gosto, o espírito, enfim, esses saberes e esse saber-viver que são naturais a uma classe, porque são a cultura dessa classe. Para uns, a aprendizagem da cultura da elite é uma conquista, pela qual se paga caro; para outros, uma herança que compreende ao mesmo tempo a facilidade e as tentações da facilidade. (BOURDIEU; PASSERON, 2014, p. 41-42)

Esse “labor” se dá no processo de interiorização de conteúdos do ensino, que são produtos de uma seleção realizada no seio da cultura, o que significa que não se ensina tudo o que compõe uma cultura, e que toda educação realiza uma combinação particular de ênfases e de omissões.

Williams considera que a seleção pelo e para o ensino corresponde a princípios e escolhas culturais fundamentais ligadas às escolhas sociais que governam a organização prática do sistema educativo. Dessa forma a cultura não é somente o repertório, o material simbólico, no interior do qual se efetua a escolha das coisas ensinadas, ela é também o princípio dinâmico, o impulso, o esquema gerador das escolhas do ensino; ou seja, a seleção cultural escolar significa, ao mesmo tempo, seleção na cultura e seleção em função da cultura (cf. FORQUIN, 2003).

Dessa perspectiva afirmo que a cultura requer interpretação mais do que explicação causal, visto que ela é um fenômeno radicalmente interativo e hermenêutico. Para Pérez-Goméz (2001) conhecê-la “é um

empreendimento sem fim. O próprio fato de pensá-la e repensá-la, de questioná-la ou compartilhá-la supõe seu enriquecimento e sua modificação. Seu caráter reflexivo implica sua natureza cambiante, sua identidade autoconstrutiva, sua dimensão criativa e poética” (2001, p. 15).

A cultura escolar, nesse sentido, se alimenta da compreensão tanto de normas e princípios comuns com o meio mais amplo ao qual pertence, como normas particulares, o que faz que cada escola possa ter um caráter comum e próprio. Além disso, a cultura escolar, como expressão única apresenta diferenças, com grupos ou subculturas no seu interior.

É exatamente essa afirmação que me distancia do uso da cultura escolar somente como conceito teórico, e me coloca mais próxima daquilo que busco, isto é, suas implicações práticas, daí sua condição de categoria.

Dito de outra forma, a cultura escolar não é simplesmente uma dada realidade empírica, de primeira ordem, que seja passível de reconhecimento imediato, sem a mediação de teorias e conceitos, implícitos ou explícitos. Entendo, assim, que só a partir da mediação de teorias e conceitos é possível depreender distintas marcas de estudos sobre/da/na cultura escolar, para além do exercício de dedução por interpretação dos contextos de análise, ou mesmo das posições teóricas adotadas por quem pesquisou ou escreveu sobre escola.

A cultura escolar ensaia estratégias de questionamento dos espaços macro (mundo) e micro (existência) da escola, e ensina-nos novas táticas para pensarmos, organizarmos e falarmos sobre as nossas experiências e as nossas emoções, para darmos um sentido e uma ordem aos nossos pensamentos e sentimentos. É nesta perspectiva que se concebe a noção de experiência estética⁴, uma ordem do prazer obtido por atos de interação entre os agentes, que são de natureza cognitiva, moral e emocional.

⁴ A estética representa a possibilidade de investigação da maneira como se constitui o sentido de possibilidades e de impossibilidades, de proximidades e de distâncias (BOURDIEU, 1979, p. 545).

Os agentes ou grupos de agentes se distribuem no espaço escolar segundo o volume de capital que possuem e as relações simbólicas que estabelecem em função desse capital cultural. As relações simbólicas são interpretadas como os modos particulares de usar e consumir bens. Esses modos são objetivados pelos sistemas de percepção, classificação e de codificação, por meio de condicionamentos sociais gestados em uma condição social, neste caso particular, mediadas pelo espaço e o tempo escolares.

Nesse contexto, todas as práticas e todas as ações estão objetivamente harmonizadas entre si, por meio de um processo inconsciente. Para aprofundar a busca pelas implicações práticas, estamos atentos ao alerta idealizado por Warde (2013), quanto ao trato do conceito de prática em meio aos estudos sobre cultura escolar:

Debates travados entre marxistas e pragmatistas por mais de um século estão sendo jogados fora para dar vez às formas mais rudimentares de entendimento da prática como qualquer ação, reação, comportamento, conduta, reflexo, atividade ou gesto. Se computarmos Hegel e suas crias imediatas, então serão dois séculos desperdiçados de esforço de decifração das relações objetivadas que homens travam entre si mediados ou não pelas relações que mantêm com as coisas. (WARDE, 2013, p. 45).

A partir desse alerta, fundo minhas práticas no sentido proposto por Bourdieu, um modelo de análise imerso na dimensão histórica (conceito de campo), que situa e explica a diversidade de *habitus* por meio das posições ocupadas pelos agentes sociais. Agentes esses, que a partir de seus capitais específicos, participarão nas lutas simbólicas de legitimação de práticas e obras, no quadro de relações de força e poder estabelecidas por meio da história do campo educativo.

Em Candido (1979), encontro a proposta de descrição da estrutura interna da escola, que deve ser investigada, justamente por ser um grupo diferenciado, com “[...] vida própria, cujas leis escapam em parte à *superordenação* prevista pela sociedade”. A escola é, na sua conceituação, uma unidade social, que determina certos comportamentos específicos, definindo papéis e posições, proporcionando formas de associação. A relação com as demais instituições sociais, e a circunstância de receber estatuto, normas e valores da sociedade, não impede de analisá-la no que diz respeito ao que nela se desenvolve, como resultado de sua própria dinâmica.

os mitos sobre os quais se articula a escola referem-se à bondade dos padrões culturais; à eficácia causal do ensino; à igualdade de oportunidades; à homogeneização do comportamento; à uniformidade das regras; ao agrupamento estável; à rotinização da atividade; à transmissão cultural; à eficácia da obediência; e ao valor da autoridade (SANTOS GUERRA, 2002, p. 187).

Em nossas escolas complexas e pluralistas, onde as mudanças ocorrem com uma rapidez que supera qualquer prescrição de distribuição de conhecimentos, em um mesmo momento e espaço, convivem os mais diversos modelos de vida e desenvolvimento e, isso reflete necessariamente nos processos de aprendizagem.

Pérez Gómez (2001, p.17) afirma que, é necessário que se passe a “[...] considerar a escola como um espaço ecológico de cruzamento de culturas, cuja responsabilidade específica, [...] é a mediação reflexiva daqueles influxos plurais que as diferentes culturas exercem de forma permanente sobre as novas gerações”.

Nesta consideração tenho ancorado o programa de pesquisa, a partir do enfrentamento da suposta neutralidade dos currículos e dos conhecimentos escolares, argumentando que o que esse artefato representa e cobra de seus agentes são, basicamente, os gostos, as

crenças, as posturas e os valores dos grupos dominantes, dissimuladamente apresentados como conhecimento poderoso⁴.

A cultura escolar nessa proposição se dá por meio da estruturação de hierarquias e tensões ideológicas, alimentada por um diferenciado acesso e de uma diferenciada apropriação e utilização das características, capacidades, propriedades e poderes utilizáveis como recursos num determinado contexto social e individual.

Seria possível dizer, conforme Nogueira e Nogueira (2009), que as hierarquias culturais intensificam as divisões sociais no instante em que são usadas para classificar os indivíduos, conforme o tipo de bem cultural que são produzidos, apreciados e consumidos por eles:

[...] os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo. Pode-se dizer que, por meio desses bens, eles se distinguem dos grupos socialmente inferiorizados. Para se referir a esse poder advindo da produção, da posse, da apreciação ou do consumo de bens culturais socialmente dominantes, Bourdieu utiliza, por analogia ao capital econômico, o termo *capital cultural* (NOGUEIRA; NOGUEIRA, 2009, p. 35).

A priori, me parece que as regulações curriculares propõem uma combinação, aparentemente contraditória, neste momento da história⁵,

⁴ “Esse conceito não se refere a quem tem mais acesso ao conhecimento ou quem o legitima, embora ambas sejam questões importantes, mas refere-se ao que o conhecimento pode fazer, como, por exemplo, fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo” (YOUNG, 2007, p. 1294).

⁵ Paradigma político/econômico, cuja doutrina advoga por políticas de livre mercado; fomento do setor privado; incentivo da liberdade de escolha, liberdade esta atrelada ao consumo e regulada pelo acúmulo de capital dos sujeitos; meritocracia; supervalorização da iniciativa pessoal; ênfase na responsabilidade individual; desestruturação do Estado. (APPLE, 2003, p. 21).

aos processos de escolha e acesso aos conhecimentos, entre os ditames da “mercantilização” das escolhas e a “centralização do controle” de quais conhecimentos seriam socialmente necessários. Tal contradição alimenta-se do anúncio “de caráter não compulsório”, mas de “orientação”, que parecem expressar em diferentes níveis de sua concretização, o não comprometimento da autonomia e a liberdade das escolas, ou deterioração da valorização de especificidades culturais.

Os documentos oficiais de proposição curricular para as redes de ensino têm se transformado em pontos de contato entre o campo da teoria, o campo da política curricular e o mundo da escola. É, especialmente, por intermédio deles que os pesquisadores conversam com os educadores; é por intermédio dos instrumentos prescritivos e “regulatórios” da oficialidade (BERNSTEIN, 1996) que a teoria encontra espaço para dialogar com as escolas; é por meio de diretrizes, parâmetros e propostas curriculares que os intelectuais do currículo (integrados às chamadas comunidades epistêmicas), no diálogo com as redes de ensino, selecionam os conhecimentos, prescrevem metodologias e sugerem orientações didáticas. (THIESEN, 2011, p. 132).

Dessa forma, questiono os textos/documentos curriculares como prática de significados distintos e multirreferenciados concebidos a partir de um processo que admite uma lógica de desconstrução dos discursos, a partir da Teoria Crítica do Currículo, isto é, entendê-los como “[...] *construção social* [...] em nível da própria *prescrição* [...].” (GOODSON, 1999, p. 67, grifo do autor). Vale dizer, que nem sempre aquilo que está prescrito é aprendido e nem sempre o que se planeja é, necessariamente, o que acontece na cultura escolar.

Notas (in)conclusivas

Ao buscar entender os conflitos, os interesses e os anseios ligados à arquitetura curricular, com a qual o sistema educativo assume “novas” finalidades, expressas em novas práticas e contornos destinados ao processo de distribuição de conhecimentos, a partir de ideias reformistas dos anos de 1990⁶, me deparo com um conjunto de textos/documentos curriculares relevantes na organização dos processos de escolarização e escolaridade, parte da cultura escolar.

Mesmo de posse desses referenciais de análise, não deixo de reconhecer a relativa autonomia destes textos/documentos curriculares, em virtude de sua participação no ciclo reprodutivo da sociedade estratificada, sua proximidade com os conflitos e contradições que nele surgem, quer pela heterogeneidade dos componentes do processo de dominação, quer pela produção cultural dos grupos dominados.

Isto porque, continuo a proposta de entendê-la (a cultura escolar) também produtora de prática emancipatória de resistência à reprodução. E no interior desse reconhecimento, ainda é possível falar sobre sua integração à pedagogia escolar, ou melhor, às práticas curriculares (nos processos de ensino e de aprendizagem). Mesmo que para isto, tenho que problematizá-la no âmbito da justiça curricular⁷, que têm como função materializá-la como parte da construção dos saberes escolares, como derivada ou como original, como tudo o que se passa dentro da escola, como “cultura de resistência”.

⁶ A década de 1990 foi marcada por políticas de Reforma do Estado expressas na implementação de políticas econômicas de ajuste, as quais tiveram por finalidade modernizar o País, colocá-lo “nos trilhos do desenvolvimento” e forjar as condições necessárias de inserção nos moldes da globalização econômica.

⁷ Conceito inserido no campo dos estudos curriculares, a partir da configuração de um currículo “contra-hegemônico”, fundado na percepção de que existem alunos com diversas heranças culturais, que obrigam as escolas a pensar processos diferenciados de distribuição e acesso aos conhecimentos

Quero fechar este texto argumentando que as questões teórico-metodológicas provocadas pelo Programa de Pesquisa, tendo a cultura escolar como categoria de análise, não se distinguem daquelas que se manifestam em qualquer outra pesquisa no campo da educação. Não encontro razões lógicas ou epistemológicas para sustentar algo diferente. Diante disso, a cultura escolar continua sendo, como categoria, instrumental para conter o esvaziamento da cultura dos seus elementos políticos e sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Ana Maria F. A noção de capital cultural é útil para se pensar o Brasil? In: PAIXÃO, Lea Pinheiro; ZAGO, Nadir (Org.). **Sociologia da educação: pesquisa e realidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

APPLE, M. **Educando à Direita**: mercados, padrões, Deus e desigualdade. São Paulo: Editora Cortez, Instituto Paulo Freire, 2003.

ARANALDE, M. Reflexões sobre os sistemas categoriais de Aristóteles, Kant e Ranganathan. [online]. **Ciência da Informação**, 38 (1): 86-108, janeiro-abril 2009.

BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Vozes: Petrópolis, 1996.

BURKE, P. **A escrita da História**: novas perspectivas. BURKE, P. (Org.). São Paulo: Ed. Unesp, 1992.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BOURDIEU, P. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, M. A; CATTANI, A. (Org.). **Escritos de educação**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **O Desencantamento do Mundo**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1979.

BOURDIEU, P; PASSERON, J-C. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis, 2014 (Publicado originalmente em francês, 1964).

CANDIDO, A. Tendências no Desenvolvimento da Sociologia da Educação. In FORACCHI, M. M. e PEREIRA, Luiz. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: artes de fazer. 4ª ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, v. 2, p. 177-229, 1990.

ELIAS, N. Apuntes sobre el concepto de lo cotidiano. In: WEILER, V (comp.). *Norbert Elias. La civilización de los padres y otros ensayos*. Santa Fe de Bogotá: Editorial Norma, 1998, p. 331-347.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes (vol. 1). Rio de Janeiro: Jorge Zahar editor, 1990.

FORQUIN, J-C. **Escola e cultura**: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1989.

GOODSON, I. F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1999.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-44, 2001

HARGREAVES, A; EARL, L; RYAN, J. **Educação para mudança**: recriando a escola para adolescentes. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HERKOVITS, M. J. **El hombre y sus obras**. F.C.E, México, 1952.

Moreira, A. F. M.; Silva, T. T. da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1995.

NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M. A herança escolar desigual e as suas implicações escolares. In: NOGUEIRA, M. A.; NOGUEIRA, C. M. M (Org.). **Bourdieu e a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009, p. 59-82.

PERÉZ-GOMÉZ, A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SANTOS GUERRA, M. Á. **Entre bastidores**: O lado oculto da organização escolar. Porto, Edições Asa, 2002.

THIESEN, J. da S. O que há no “entre” teoria curricular, políticas de currículo e escola? [online]. **Educação**, v. 35, n. 1, dez. 2011. ISSN 1981-2582. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/ojs/index.php/faced/article/view/7407> . Acesso em: 25 de ago. 2021.

VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. Apresentação. In: VALDEMARIN, V. T.; SOUZA, R. F. (Orgs). **A cultura escolar em debate**: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, A. Historia de la educación e historia cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, set./dez.1995.

YOUNG, M. F. D. Pra que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em: 19 mar. 2016.

WARDE, M. J. Investigações acerca da escola no espaço-tempo da cultura escolar. IN: SILVA, Fabiany C. T.; PEREIRA, Marcus V. M. **Observatório de Cultura Escolar**: estudos sobre escola, currículo e cultura escolar. Campo Grande: Editora UFMS, pp. 33-50, 2013.

WILLIAMS, R. **Cultura**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

CAPÍTULO 2

EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENTRELAÇE ENTRE CULTURA E IDENTIDADE

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Sérgio Guilherme Ibañez

Ana Paula Moreira de Sousa

Nada é feito para durar

(Zygmunt Bauman)

Introdução

Diante de um mundo de incertezas, caracterizado por um fluxo interminável de identidades, que se constituem e se fragmentam de acordo com os ritos da cultura, percebemos uma Educação Física que busca sua legitimação ligada às práticas corporais, criadas histórico, cultural e socialmente pelo ser humano.

Nesse enredo, nos propomos a discutir significados dos conceitos de cultura e identidade no contexto da Educação Física e, de forma geral, refletirmos sobre as principais características acerca da temática que envolva a tríade: Educação Física, cultura e identidade. Ademais, vislumbramos refletir a partir dos conceitos supracitados atrelados à Educação Física, a partir de uma perspectiva que aborda a relação dos mais diversos atores sociais que encenam essa techedura.

A Educação Física no currículo escolar está intimamente ligada à cultura corporal, ou seja, às manifestações de diversas naturezas, que envolvem jogos, esportes, lutas, ginásticas, atividades rítmicas e expressivas e conhecimentos sobre o corpo. Nesse bojo, reconhecemos a importância do pioneirismo de pesquisadores do cenário acadêmico da Educação Física com preocupações em relação a sua identidade.

Todavia, não é uma tarefa fácil repensar esse componente curricular enquanto um projeto cultural no contexto escolar, talvez, por isso, é objeto de reflexão de tantas áreas do conhecimento, sobretudo na Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, etc. Portanto, não partimos em busca de uma definição identitária que seja unilateral e rígida para a Educação Física, mas pensamos em um *status quo* de uma Educação Física encenada pela cultura.

Para tamanho desafio, o texto está dividido em três seções, na qual na primeira são evidenciadas algumas reflexões sobre os significados do conceito de cultura; a segunda, nos concentramos no conceito de identidade e, finalmente, a terceira seção está destinada para tecermos possíveis aproximações entre os conceitos de cultura e identidade numa interface com a Educação Física.

Questões culturais: reconhecendo alguns significados

Ao debruçarmos sobre os significados do conceito de cultura, nos deparamos com a afirmação de Hall (1997, p. 16), de que “[...] toda ação social é cultural, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação”. Ou seja, nossas ações são constituídas de sentido e, portanto, consideradas culturais. Nesta perspectiva, Cuche (2002, p. 9 - 10) reverbera que “[...] o homem é essencialmente um ser de cultura. [...] A cultura permite ao homem não somente adaptar-se a seu meio, mas também adaptar este meio ao próprio homem, as suas necessidades e seus projetos”.

Desse modo, na perspectiva de Cuche, o conceito de cultura remete a forma de vida e os modos de pensamentos de um grupo, e carrega ambiguidades de acordo com o período histórico no qual o conceito foi utilizado. Já para Laraia (2006), o termo em seu sentido antropológico vem carregado de diferentes perspectivas. Conforme o autor:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa civilization referia-se principalmente as realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é esse todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade”. [...] O conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi, portanto, definido pela primeira vez por Tylor. Mas o que ele fez foi formalizar uma ideia que vinha crescendo na mente humana (LARAIA, 2006, p. 25 – 26).

Tais perspectivas nos levam a pensar que o conceito de cultura foi-se ampliando a partir dos estudos da Antropologia, bem como das Ciências Sociais, nos ajudando a refletir sob a ótica da História de que, assim como a sociedade está em constante mudança, a cultura também se transforma continuamente, principalmente com o pós-modernismo e a globalização. Nessa direção, “[...] a cultura não é nada mais do que a soma de diferentes sistemas de classificação e diferentes formações discursivas, aos quais a língua recorre a fim de dar significado às coisas (HALL, 1997, p. 15).

Logo, a cultura é constituída de formas de pensar, se comunicar e agir, e se altera de acordo com o contexto em que se está inserida. É nesse movimento cultural e efêmero que as identidades são construídas.

Sobre o conceito de identidade

Ao concebermos a cultura como eixo norteador de análise, buscaremos compreender a identidade numa perspectiva cultural. Moresco

e Ribeiro (2015 p. 180) ressaltam que a identidade ocupa um lugar “[...] significativo nas pesquisas sociais, formada por diversas representações e significações híbridas, movida pelo sentimento de pertença e de diferença, como um processo enunciativo proveniente de várias vozes e histórias ressonantes”. As autoras destacam também que “[...] toda a identidade é gerada e construída no ato de ser narrada como uma história, no processo prático de ser contada para outros” (MORESCO; RIBEIRO, 2015, p. 180).

Para Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 58), “[...] se nos Estudos Culturais (EC), a cultura é uma arena, um campo de luta em que o significado é fixado e negociado, as escolas, sua maquinaria, seus currículos e práticas são parte desse complexo”. Dessa maneira, a compreensão da identidade sob a perspectiva dos EC perpassa pela compreensão das relações identitárias, considerando que a complexidade que é propiciada pelo “[...] confronto entre o global e o local, entre a modernidade e a pós-modernidade, entre os discursos da tradição e os da contemporaneidade” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 56-57).

Stuart Hall (2006), apresenta uma dinamicidade ao conceituar as identidades culturais, uma vez que as novas formas identitárias vão sendo constituídas a cada dia, a partir das relações sociais e históricas, pelo passado e presente. Recontando o passado por meio da memória e da afirmação da diferença, a identidade está em constante movimento de construção, e por isso não é fixa. Dessa maneira, o autor tece importantes reflexões acerca do conceito de sujeito moderno, apontando que não é um exercício fácil, “[...] a ideia de que as identidades eram plenamente unificadas e coerentes e que agora se tornaram totalmente deslocadas é uma forma altamente simplista de contar a história do sujeito moderno” (HALL, 2006, p. 24).

Hall (2006) destaca que “[...] dois importantes eventos contribuíram para articular um conjunto mais amplo de fundamentos concei-

tuais para o sujeito moderno” (HALL, 2006, p. 30), quais sejam: a biologia darwinista e o segundo, o surgimento das novas Ciências Sociais. Nessa direção, há uma crise de identidade, uma vez que as identidades modernas estão sendo descentradas, deslocadas ou fragmentadas. Ele esclarece que o próprio conceito de identidade precisa ser amplamente debatido, pois:

[...] para aqueles teóricos que acreditam que as identidades modernas estão entrando em colapso, o argumento se desenvolve da seguinte forma: um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Essas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um sentido de “si estável” é chamada algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo (HALL, 2006, p. 9).

Hall (2006) descreve três concepções diferentes de identidade que foram sendo construídas no decorrer do movimento histórico da sociedade, quais sejam: o “[...] sujeito do iluminismo, sujeito sociológico, sujeito pós-moderno” (HALL, 2006, p. 10). O sujeito do iluminismo refere-se à pessoa totalmente centrada, individualista, uma vez que o “eu” é o centro de sua identidade. O sujeito sociológico é aquele no qual ocorre uma interação entre o “eu e a sociedade”. Já o sujeito pós-moderno é constituído de uma identidade que está em constante mudança e, portanto, não é fixa.

Essa concepção de identidade é caracterizada pelas transformações e conflitos do sujeito, resultantes de sistemas culturais, e ela passa a ser historicamente definida por mudanças. Na perspectiva de Hall (2006), essa visão de identidade, a partir do sujeito pós-moderno, rompe a visão estática, ao entender que a identidade se constrói ao longo do tempo por meio das e nas relações sociais. Para o autor:

[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado; composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. Correspondentemente, as identidades, que compunham as paisagens sociais “lá fora” e que asseguravam nossa conformidade subjetiva com as “necessidades” objetivas da cultura, estão entrando em colapso, como resultado de mudanças estruturais e institucionais. O próprio processo de identificação, através do qual nós projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático (HALL, 2006, p. 12).

Ao partir do sujeito pós-moderno, Hall (2006) defende que a nossa identidade não é estável, fixa. Há contradições que nos levam a diferentes direções, devido ao contexto que vivemos na pós-modernidade. Ele ressalta que o sujeito assume identidades, em diferentes momentos, não unificadas ao redor de um “eu coerente”, as identidades contraditórias e identificadas que estão se deslocando.

Tais deslocamentos podem ser compreendidos por meio do que Woodward (2014) propõe sobre o entendimento das identidades a partir da diferença, isto é, as identidades são construídas por meio da diferença que “[...] ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação quanto por meio de formas de exclusão social. A identidade, pois, não é oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (WOODWARD, 2014, p. 40).

Partimos, portanto, da compreensão que a identidade cultural é ampla e dinâmica ao considerarmos que identidade, sociedade e cultura são interligadas, e, por isso o conceito de identidade não é algo pronto e acabado. Ela é construída a partir das e nas relações humanas e no contexto da pós-modernidade, pois, constantemente vivenciamos mudanças sociais, culturais, artísticas, filosóficas, científicas e estéticas. Desse modo, compreendemos que o conceito de identidades constituiu-se em um terreno fértil para pensarmos na relação com o campo da Educação Física.

Educação Física escolar: uma prática cultural na construção identitária

Para reafirmamos e ratificarmos com veemência o que já fora escrito em subseções anteriores, concebemos que o conceito de identidade, a partir de Hall (2006), que há três sujeitos, isto é, o sujeito iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno. A respeito disso, o mesmo autor reverbera que há uma discussão nas últimas décadas que sugere a ocorrência de mudanças no campo da identidade, isto é, mudanças que chegam ao ponto de produzir uma “crise da identidade” (HALL, 2006). E isso implica examinar a forma como as identidades são formadas e os processos que estão aí envolvidos e implica também perguntar em que medida as identidades são fixas ou, de forma alternativa, fluidas e cambiantes.

Considerando as identidades de forma líquida, utilizamos Bauman (2001), para compreendermos que a sociedade não mantém a sua forma, seja fixa ou duradora, pois ela está em constante transformação, como os líquidos. Os sujeitos, as relações entre eles e as instituições não possuem mais uma forma rígida, como nos tempos sólidos.

Portanto, vivemos em tempos líquidos, ou seja, tempos nos quais as instituições e/ou organizações sociais não podem (e nem conseguem) permanecer com a mesma forma por muito tempo (BAUMAN, 2007), e isso não se torna díspar em relação a identidade da Educação Física. Inclusive, entendemos que o papel, função e finalidade da Educação Física é construído a partir das indagações dos professores e alunos do contexto escolar.

[...] diversos estudos apontam a falta de um trabalho mais efetivo durante as aulas de Educação Física, ou seja, que atenda às necessidades das crianças e adolescentes e que não sejam apenas espaços de encontro, local de expressão e troca de afetos, de tédio e de rotinas sem sentido. Enfim, um espaço em que o aluno construa uma compreensão e identidade de Educação Física a partir de experiências significativas, que permitam o desenvolvimento das potencialidades humanas (MOREIRA, 2008).

Além de compreendermos isso, acreditamos que é preciso examinarmos a forma como a identidade se insere no “circuito da cultura” (HALL, 2006), e em relação a esse aspecto, abordaremos na próxima subseção sobre a cultura e o campo da Educação Física.

Cultura e Educação Física

Para encetar essa reflexão, é imprescindível retomarmos o conceito de cultura, pois conforme Daolio (2004) a sua compreensão torna-se muitas vezes superficial ou errônea, e isso constitui num dos principais problemas para a Educação Física brasileira, pois, para este autor é impossível trabalharmos com o ser humano desvinculando-o de sua condição cultural.

Para discorrermos sobre essa temática, nos apropriamos da obra do autor Laraia (2006), em que ressalta que o conceito de cultura foi

definido em 1871 por Edward Tylor, considerando que ela é aprendida, ou seja, é “[...] todo complexo que inclui conhecimento, crença, arte, leis, moral, costumes, e quaisquer outras capacidades e hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade” (MERCIER, 1986 *apud* DAOLIO, 2004, p. 24).

Tylor apoiou-se nas ciências naturais para considerar a cultura como um fenômeno natural, em que a diversidade cultural era resultado da desigualdade de estágios existentes no processo de evolução.

Somente a partir do século XX, o conceito de cultura ganhou uma conotação diferente. Ao invés de representar o conjunto das produções humanas, classificando os grupos como mais ou menos evoluídos, passou a considerar esse processo como dotado de significação, ou seja, considerando a cultura como um processo em que os homens atribuem significados às suas ações, através de uma manipulação simbólica, que é atributo fundamental de toda prática humana (DAOLIO, 2004).

Nesta mesma linha de raciocínio, Geertz (1989) acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu, assumindo a cultura como sendo essas teias e como análise que o homem faz da sua própria cultura. Portanto, podemos dizer que a cultura é um processo de significação, formado por códigos socialmente estabelecidos, os quais costumamos chamar de símbolos. É através deles que damos sentido aos acontecimentos, aos comportamentos e às ações sociais.

Para autores do campo da Educação Física, como Tubino (1992), o ser humano, desde suas origens produziu cultura. A evolução humana ocorreu devido à fragilidade de seus recursos biológicos, o que fez com que os seres humanos buscassem suprir essas “insuficiências” com criações que tornassem os movimentos mais eficientes, desenvolvendo diversas possibilidades de uso de seu corpo, com o objetivo de solucionar as mais variadas necessidades.

Portanto, desse universo cultural/corporal, algumas manifestações foram incorporadas pela Educação Física escolar, como, por exemplo: a dança, a luta, jogos, ginástica e esportes. Essas atividades representam os diferentes aspectos da cultura corporal humana, dotados de intenções, seja de caráter lúdico ou não. Conforme Soares *et al* (1992, p. 39),

[...] a materialidade corpórea foi historicamente construída e, portanto, existe uma cultura corporal, resultado de conhecimentos socialmente e historicamente acumulados pela humanidade que necessitavam ser traçados e transmitidos para os alunos na escola.

Entendemos a partir disso que as aulas de Educação Física não “[...] podem se tornar uma camisa de força que impeça os alunos de expressarem corporalmente outros movimentos, frutos de histórias de vida e especificidades culturais diferentes” (DAOLIO, 1997, p. 33), mas pelo contrário, os conteúdos trabalhados pelo professor de Educação Física devem ser concretos e ligados à realidade do aluno e da escola, levando-o a entender o seu corpo e suas relações com a sociedade.

Sendo assim, no ambiente escolar, o professor de Educação Física deve compartilhar o saber sistematizado da cultura corporal, apresentando os significados de tais manifestações, dentro de um contexto histórico-cultural.

Para Ghiraldelli Júnior (2001), particularmente, o professor de Educação Física desenvolve a tarefa de agente cultural, atuando no sentido de implantar, no próprio movimento humano, os ditames da cultura. Portanto, o trabalho desse professor vai além da pura e simples transmissão das técnicas do esporte, da ginástica, da dança, das lutas, dos jogos, entre outras práticas corporais. Ele deve estabelecer um elo com os vetores históricos, a fim de transformar a Educação Física esco-

lar em um espaço para análise crítica, em que a riqueza cultural se estabelece como um trampolim para uma prática reflexiva e democrática.

Na próxima seção explicitamos sobre as possíveis aproximações entre cultura, identidade e Educação Física escolar, entendendo que a cultura humana é uma cultura corporal (FREIRE, 1999) e, que há uma relação entre as atividades corporais e a cultura produzida por essas atividades no decorrer do tempo. Além disso, esses movimentos corporais enquanto conteúdos de aprendizagem e desenvolvimento devem ultrapassar os aspectos biológicos, e precisam ser pensados conjuntamente com a história e a cultura, e nesse sentido, a cultura deve ser o fio condutor do ensino e aprendizagem da Educação Física (DAOLIO, 2004).

As possíveis aproximações entre cultura, identidade e Educação Física escolar

A Educação Física, como prática institucional e pedagógica segundo Daolio (1997, p. 54), trabalha com o corpo no seu cotidiano e deve conhecer as diferentes formas dele se expressar nas várias culturas, compreendendo os seus significados, princípios e valores, pois “o que define o corpo é o seu significado, o fato de ele ser produto da cultura, ser construído diferentemente por cada sociedade, e não as suas semelhanças biológicas universais”. A estrutura orgânica pode ser a mesma para todos os seres humanos, entretanto, a maneira como esses corpos se expressam depende das exigências a que são submetidos pela cultura em que vivem.

Partindo dessa premissa, acreditamos que o movimento humano é uma forma de expressão cultural, carregada de elementos históricos, políticos, filosóficos e étnicos, e a Educação Física não pode ser

uma mera atividade para complementar o currículo escolar, visto que não há outra prática pedagógica que se preocupe com a dimensão da cultura corporal.

Acreditamos numa Educação Física escolar a partir de uma perspectiva cultural, e é a partir deste referencial que a consideramos como parte da cultura humana, ou seja, ela se constitui numa área de conhecimento que estuda e atua sobre um conjunto de práticas ligadas ao corpo e ao movimento criado pelo homem no decorrer de sua história, isto é, os jogos, as ginásticas, as lutas, as danças e os esportes.

Compreendemos que a Educação Física escolar é uma prática cultural, com uma tradição respaldada em certos valores. Ela ocorre historicamente em um certo cenário, com um certo enredo e para um certo público, que demanda uma certa expectativa. É justamente isso que faz a Educação Física escolar ser o que é.

Sousa e Vago (1997, p. 140) registram que o ensino da Educação Física escolar “[...] se configura como um lugar de produzir cultura, sendo os professores e os alunos os sujeitos dessa produção”. Entendemos que o ensino e aprendizagem no contexto deste componente curricular é um processo que não ocorre de forma unilateral, mas a partir da interação, da troca e do dinamismo das partes envolvidas.

É necessário ter a clareza de que a Educação Física escolar enquanto área do conhecimento que integra o currículo escolar tem uma importantíssima e bem definida função pedagógica, bem como objetivos e conteúdos no que se refere à cultura corporal, principalmente, em relação ao tripé: movimento, corpo e mente.

Considerando as especificidades da cultura corporal e tendo como referência os conceitos problematizados, acreditamos que é fundamental refletirmos e propormos uma Educação Física Plural

(DAOLIO, 1995), em que a condição mínima e primeira é que as aulas atinjam todos os alunos, sem discriminação dos menos hábeis, ou das meninas, ou dos gordinhos, dos baixinhos, dos mais lentos. Esta Educação Física Plural parte do pressuposto que os alunos são diferentes, recusando o binômio igualdade/desigualdade para compará-los.

A Educação Física Plural deve abarcar todas as formas da chamada cultura corporal, ou seja, os jogos, esportes, danças, ginásticas e lutas e, ao mesmo tempo, deve atender a todos/as os/as alunos/as. Obviamente, que seu objetivo não será a aptidão física destes/as, nem a busca de um melhor rendimento esportivo, mas os elementos da cultura corporal serão tratados como conhecimentos a serem sistematizados e reconstruídos pelos/as alunos/as.

Deste modo, estamos indicando um conhecimento, cuja transmissão é responsabilidade da Educação Física. Conhecimento esse acerca dos esportes, das formas de ginástica, das danças, jogos e lutas. E quando nos referimos ao conhecimento, não estamos apenas falando de um processo cognitivo, transmitido de forma teórica, mas sim de um conhecimento no seu sentido amplo, incluindo os níveis cognitivo e motor, com suas implicações históricas e políticas.

Portanto, uma Educação Física Plural tentará considerar, num sentido mais amplo, o contexto sociocultural onde ela se dá, e, num sentido mais específico, as diferenças existentes entre os/as alunos/as. Uma Educação Física Plural permitirá fazer das diferenças entre os/as alunos/as, condição de sua igualdade, ao invés de ser critério para justificar preconceitos que levam à subjugação de uns sobre outros. Só assim, será garantido o direito de todos/as e de cada um/a à prática de Educação Física na escola (DAOLIO, 1995).

Propor uma Educação Física Plural para tentarmos compreender a cultura e identidade desta área do conhecimento, é também

pensarmos em um *status quo* de uma Educação Física cultural e isso significa fazer com que esta prática seja democrática, colocando seus serviços à disposição de todos/as os/as alunos/as. Para isso, é necessário considerarmos as individualidades destes/as, expressas nas diferenças apresentadas por eles/as.

Considerações finais

A discussão sobre a identidade da Educação Física é uma ideia que excita diversas investigações há décadas, em diversas partes do mundo. Contudo, o que tem nos instigado é a possibilidade de se pensar em um *status quo* desse componente curricular, assumindo uma posição que admite a possibilidade de ser um devaneio pensar em uma singularização identitária para Educação Física.

Ciência ou não, talvez seria mais prudente refletir a Educação Física como uma prática cultural efêmera, ou seja, em constante construção, fugindo, muitas vezes, de “modismos” tão presentes na academia. A cadeia de significados para a cultura e para a Educação Física como um todo é que oferecem sentido para uma identidade mutante e impulsiona a prática de todos os campos de atuação profissional dessa vasta área do conhecimento.

Nomeadamente, a Educação Física no contexto escolar, cujo o espaço é caracterizado por um conjunto de saberes que são determinados por uma relação de mitos, tradições, crenças e inovações das relações sociais, destarte, interpretada e reconhecida pela sua complexidade.

Ora, sabemos que a Educação Física não se reduz aos aspectos biológicos do ser humano, já superamos essa discussão. Contudo, há de se admitir que não há verdade pronta para a legitimidade dessa área.

Recriações conceituais não deram conta da legitimação de uma identidade unificada para ela, o que implica na necessidade pensarmos em práticas culturais, sobretudo nas questões do corpo, que se inscrevem em vários caminhos para a organização da “identidade flutuante” da Educação Física.

REFERÊNCIAS

- BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Trad. Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- COSTA, M. V.; SILVEIRA, R. H.; SOMMER, L. H. Estudos culturais, educação e pedagogia. [online] **Revista Brasileira de Educação**. n. 23, maio/ago, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfw-dKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 27 ago. 2022.
- CUCHE, D. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Trad. Viviane Ribeiro. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002.
- DAOLIO, J. Por uma educação física plural. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 134 - 136, dez. 1995. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Jocimar.pdf. Acesso em: 20 set. 2021.
- DAOLIO, J. **Cultura, educação física e futebol**. Campinas: Unicamp, 1997.
- DAOLIO, J. **Educação Física e o conceito de cultura**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FREIRE, J. B. Esboço para organização de um currículo em uma escola. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** – CD Rom - Anais do XI CONBRACE - (caderno 2), v. 21, n. 1, set. 1999, p. 70 - 84.
- GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Educação física progressista**. São Paulo: Loyola, 2001.
- HALL, S. A. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaciara Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HALL, S. A. centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. [online]. **Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, jul./dez, p. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71361> Acesso em: 08 jan. 2021.

LARAIA, R. **Cultura**: um conceito antropológico. 20. ed. Rio de Janeiro: ZAHAR, 2006.

MOREIRA, E. C. O conceito e a identidade da educação física são construídos na escola. [online]. **Revista Corpoconsciência**, v. 12, n. 1, 2008, p. 1 - 10. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/index>. Acesso em: 27 ago. 2022.

MORESCO, M. C.; RIBEIRO, R. O conceito de identidade nos estudos culturais britânicos e latino-americanos: um resgate teórico. [online]. **Animus. Revista Interamericana de Comunicação Midiática**, v. 14, n. 27, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/13570>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SOARES, C. L. et al. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUSA, E. S.; VAGO, T. M. O ensino da Educação Física em face da nova LDB. **Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte** - Educação Física escolar frente à LDB e aos PCNs: profissionais analisam renovações, modismos e interesses. Ijuí: Sedigraf, 1997, p. 121 - 141.

TUBINO, M. J. G. **Esporte e cultura física**. São Paulo: Ibrasa, 1992.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T.; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. São Paulo: Vozes, 15 ed., 2014, p. 7- 72.

CAPÍTULO 3

ASPECTOS DA CULTURA ESCOLAR E AS AULAS DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA: ALGUMAS REFLEXÕES

Amanda de Mattos Pereira Mano

Nathália Gabriela de Carvalho

Angélica Pall Oriani

Introdução

Quando somos solicitados a relembrar a organização de nossa escola enquanto estudantes da educação básica ou, ainda, como aconteceu a condução das aulas, certamente, chegaríamos a alguns pontos em comum, independente da região de nosso país em que estudamos: carteiras enfileiradas, avisos sonoros para demarcar o limite entre aulas, professores à frente da classe e aulas expositivas. Com algumas (poucas!) variações, a escola manteve essa estrutura ao longo do século XX, adentrando o século XXI e nossos dias.

Da mesma maneira, quando nos remetemos às memórias específicas das aulas de Ciências, no ensino fundamental II e de Biologia, no ensino médio, igualmente, nossas lembranças não trarão à tona nova organização. Talvez algumas diferenças sejam demarcadas na presença de laboratório e de experimentações demonstrativas, isto é, aquelas que o professor conduz e demonstra para a turma.

A esse respeito, quanto às disciplinas escolares específicas, Chervel (1990) pontua que elas se apresentam de modo próprio, sem alterar o que se ensina, mas tratam de alterar a forma como se ensina. Todavia, historicamente analisando a própria significação de disciplina

escolar e seus conteúdos, percebe-se que estes “são concebidos como entidades *sui generis*, próprias da classe escolar, independentes numa certa medida, de toda realidade cultural exterior à escola [...] (CHERVEL, 1990, p. 180). Dessa forma, nossas memórias quanto às aulas de Ciências e Biologia acabam por não diferir, mesmo tendo experiências em tempos e espaços diferentes, uma vez que estamos diante de uma das facetas da cultura escolar.

Julia (2001, p. 1) pontua que de forma breve, a cultura escolar poderia ser definida como:

um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

Entretanto, essa cultura ultrapassa os limites da escola, influenciando-os e sendo por eles influenciada. Trata-se, portanto, de um fenômeno complexo, que pode ser entendido no âmbito da Educação, Sociologia, Antropologia, entre outras áreas. Assim, nos ritos, ritmos, saberes, linguagens e condutas estão concretizados elementos que produzem e configuram um sentido de escola e de escolarização. Nesses espaços físicos, cognitivos e simbólicos que a cultura escolar é produzida e reproduzida.

Articulando as reflexões deste texto à ideia de cultura escolar, nos interessa, em particular, como ela é revelada na prática pedagógica de professores de Ciências e Biologia; para isso questionamos os elementos que se apresentam na organização do trabalho pedagógico desses professores.

Discute-se que docentes em Ciências e/ou Biologia têm sido expostos a uma série de desafios durante toda a história dessas disciplinas

no currículo da Educação Básica, pois os objetivos de ensinar Ciências e Biologia modificaram-se ao longo do tempo. Os professores dessas disciplinas escolares e de outras correlatas precisam estar continuamente em atualização com a dinâmica científica e em relação a sua formação profissional docente, buscando meios para tornar a ciência acessível aos alunos, tendo em vista que a educação científica no Brasil, ainda hoje, conta com muitas limitações (LIMA; VASCONCELOS, 2006).

Tais limitações referem-se, por exemplo, à realidade de escolas públicas, nas quais encontramos um cenário socioeconômico e cultural que reflete diferentes acessos ao conhecimento científico, tanto por parte dos alunos quanto por professores. Além disso, a educação científica, muitas vezes, esbarra em questões estruturais nas escolas, por exemplo, nas defasagens de estrutura física, na ausência de laboratórios de Ciências e de recursos didáticos.

Nessa perspectiva, essas limitações corroboram para que as aulas das disciplinas de Ciências e Biologia sejam marcadamente pautadas em metodologias tradicionais (ANDRADE; MASSABNI, 2011). Fato é que essas aulas, quase sempre marcadas pela transmissão passiva de conhecimentos, pouco avançam na construção de conhecimentos escolares que impliquem diretamente na realidade social de nossos educandos, isto é, as ciências que se apresentam na escola, da maneira que são abordadas, se distanciam da vida e das necessidades dos escolares.

Diante disso, este capítulo tem por objetivo discutir alguns aspectos da cultura escolar, conforme concebida por Julia (2001), na condução de aulas de Ciências e Biologia, buscando compreender suas defasagens e potencialidades.

Cultura escolar e organização pedagógica

Uma prática educativa coerente com os processos de ensino e aprendizagem significativos, não se contenta com planejamentos meramente burocráticos e tecnicistas como, empiricamente, muito se tem visto em instituições escolares e no exercício profissional de alguns docentes.

Lopes (1996) questiona a validade do planejamento de ensino com raízes no tecnicismo como um instrumento efetivo do trabalho do professor e de melhores condições do processo de ensino-aprendizagem, uma vez que a vivência no meio escolar mostra que os objetivos educacionais propostos nos currículos, a exemplo da educação básica, em muitas realidades apresentam-se confusos e desvinculados das experiências de vida dos alunos.

Por sua vez, os conteúdos a serem trabalhados, igualmente, não parecem fazer sentido em muitas realidades sociais, haja vista que são definidos de forma autoritária, pois os professores e comunidade não participam dessa tarefa.

Somam-se os recursos disponíveis para o desenvolvimento do trabalho didático, que tendem a ser considerados como simples instrumentos de ilustração das aulas, reduzindo-se dessa forma a equipamentos e objetos, por vezes até inadequados aos objetivos e conteúdos estudados, tal qual o uso em massa apenas de recursos didáticos expositivos. Acrescenta-se o uso do espaço de salas de aula como praticamente o único para que nele se desenvolva o processo de aprendizagem.

Quanto à metodologia utilizada pelo professor, observa-se que esta tem se caracterizado pela predominância de atividades transmissoras de conhecimentos, pelas aulas expositivas ou apenas destinadas a cópia de textos, com pouco ou nenhum espaço para a discussão e a análise crítica dos conteúdos.

Da mesma maneira, a avaliação da aprendizagem, por sua vez, tem sido resumida ao ritual das provas periódicas, através das quais é verificada a quantidade de conteúdos assimilada pelo aluno, com seus resultados quantitativos, classificatórios e que, muitas vezes, acabam por rotular os sujeitos quanto às suas possibilidades de aprender.

Para completar este preocupante cenário, os professores constantemente direcionam o processo de ensino-aprendizagem de forma isolada dos condicionantes históricos presentes na experiência de vida dos alunos; enquanto eles se mostram mais passivos do que ativos, fadados à aprendizagem mnemônica e de rápido esquecimento.

Maseto (2018) também pontua que se vive um dilema que causa angústia no trabalho pedagógico: é de consenso que os alunos aprendam, afinal esse é o objetivo maior do processo educacional, mas não se dispõem nas escolas, tal como estão organizadas, de condições como tempo suficiente e espaços adequados. Os educandos ficam reféns, portanto, do armazenamento veloz e mecânico de conteúdos, da padronização curricular e da estandardização de provas.

Seria este um dos grandes desafios dos conhecimentos e das pesquisas no âmbito da educação e que pode ser assim anunciado: como superar a mecanização do planejamento da prática educativa e de que maneira não compartimentalizar a tríade ensino-aprendizagem-avaliação?

Estes questionamentos exigem investir numa compreensão mais aprofundada da realidade das escolas e do trabalho docente e a buscar caminhos de promover processos de ensino-aprendizagem mais significativos e produtores de criatividade, bem como à construção de sujeitos autônomos, tanto no âmbito pessoal como social.

Para tanto, no que tange a organização do trabalho pedagógico, é preciso concebê-la como um processo de racionalização, organização

e coordenação da ação docente e, por conseguinte, deve estar articulado à atividade escolar e à problemática do contexto social. Nesse particular, a escola, os professores e alunos são integrantes da dinâmica das relações sociais, na compreensão de que tudo o que acontece no meio escolar está atravessado por influências econômicas, políticas e culturais que caracterizam a sociedade.

Metodologia

O estudo empregado é de natureza qualitativa por meio de uma análise documental, tendo como objetivo compreender o fenômeno observado, empregando procedimentos de interpretação a partir dos dados coletados (NEVES, 1996).

Para tanto, a pesquisa documental realizada neste trabalho consistiu no exame das percepções em relatos de acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Câmpus do Pantanal, acerca do momento de observação em sala de aula, durante a realização dos estágios obrigatórios em Ciências Físicas e Biológicas II, em turmas de ensino fundamental e Biologia II, em turmas de ensino médio, na cidade de Corumbá-MS.

Foram analisados 44 relatórios, sendo 31 sobre as aulas de Ciências no ensino fundamental II e 13 acerca das aulas em Biologia no ensino médio. Tais documentos foram produzidos durante o segundo semestre do ano de 2019. Importante dizer que esses relatórios, para fins de estudos e pesquisas, são de acesso público e que, em nenhum momento deste texto foram identificados os acadêmicos e as escolas observadas, bem como seus respectivos docentes.

Os elementos descritos pelos discentes de licenciatura nos referidos documentos, condicionou a caracterização das aulas de Ciências

e Biologia em categorias que diz respeito à organização pedagógica, recursos pedagógicos utilizados e relações interpessoais (relações aluno-professor e aluno-aluno). Para apresentação dos resultados, os relatórios foram numerados de 1 a 31 para as aulas da disciplina de Ciências e de 1 a 13 para as aulas de Biologia.

Resultados e discussão

A partir dos pontos mais acentuados pelos graduandos durante suas descrições acerca do momento de observação em sala de aula, foram organizadas três categorias, a saber: organização do trabalho pedagógico, recursos pedagógicos utilizados e relações interpessoais em sala de aula.

A primeira categoria aborda todos os aspectos que envolvem o processo de organização das aulas e como estes têm efeito no processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Os elementos utilizados para discussão desta categoria incluem a retomada de conteúdos, o levantamento do conhecimento prévio dos alunos, o planejamento das aulas, as formas de avaliação, e a contextualização dos conteúdos abordados nas aulas.

A segunda categoria buscou verificar as ferramentas que auxiliam os docentes durante o processo pedagógico, em respostas aos seguintes questionamentos: O professor desenvolve aulas diversificadas? Suas aulas despertam o interesse dos alunos? O método tradicional ainda se faz presente nas aulas de Ciências e Biologia? Os professores desempenham atividades que trabalhem o lado investigativo dos discentes?

A última categoria nos traz a abordagem sobre as relações interpessoais entre os alunos e entre professor e aluno, respondendo

às seguintes questões: O professor busca diálogo com os alunos? Suas aulas proporcionam momentos de interação entre os alunos? Os alunos se sentem à vontade para interagir com a aula? O professor exerce autoridade sobre os alunos? Passemos à descrição de cada uma dessas categorias.

Organização do trabalho pedagógico

O processo de ensino e aprendizagem deve perpassar pela organização do trabalho pedagógico, isto é, pela sequência e condução das atividades desenvolvidas em sala de aula. Diante disso, a organização do trabalho pedagógico deve ser elaborada e realizada pensando na melhor maneira de fornecer uma educação de qualidade.

Partindo desse pressuposto, Schroeder (2013) aponta que uma aula bem planejada oportuniza os alunos a manifestarem suas próprias ideias. De acordo com o autor:

Com relação às estratégias de ensino, recomendamos que, no planejamento, sejam levados em consideração tanto os aspectos individuais como os sociais dos conhecimentos tratados em sala de aula. As estratégias de ensino que promovem a participação ativa dos estudantes, a cooperação, discussão das ideias e as reflexões sobre o conhecimento podem trazer resultados mais significativos para a aprendizagem em Ciências. (SCHROEDER, 2013, p. 143).

A retomada de conteúdos, bem como o levantamento do conhecimento prévio e relação entre conteúdos e cotidiano dos alunos são práticas utilizadas que permitem a manifestação de ideias espontâneas dos alunos, assim como a reflexão e associação de conteúdo com aspectos individuais e sociais.

Com base nesses elementos, os relatos descritos pelos graduandos demonstraram que parte dos docentes de Biologia e Ciências têm preocupação com a assimilação de conteúdos já abordados com os que ainda serão ministrados, visto que os percentuais de ambas as disciplinas apresentaram índice maior que 40% na utilização da retomada de conteúdos.

Porém, devemos observar que este índice está distante da totalidade das aulas, evidenciando que os educadores de ambas as disciplinas não procuram trabalhar o lado investigativo dos alunos, limitando a motivação dos mesmos, tendo em vista que, a falta dessa prática não permite que os educandos possam expor suas ideias.

Algo que chamou atenção foi o fato das respectivas disciplinas se diferenciarem quanto à relação dos conteúdos escolares com o cotidiano, uma vez que os docentes de Biologia apresentaram a organização das aulas privilegiando o uso desta prática, desta forma, gerando maior interesse nos alunos, colaborando para maior efetividade da aprendizagem.

Em contrapartida, os docentes de Ciências utilizaram menos aproximações dos conceitos da disciplina com a vida dos educandos. Assim, possivelmente seus alunos podem desmotivar-se em relação aos conteúdos ministrados, visto que, eles encontram dificuldades em associar a realidade social com os conceitos abordados em sala de aula. Partindo desse pressuposto, nota-se um educador que exerce autoridade aos conhecimentos científicos, sobrepondo-se ao papel do aluno e, este, então, ao invés de aprender, apenas acumula saberes (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003).

Algumas das turmas observadas durante o estágio supervisionado foram turmas da Educação de Jovens e Adultos - EJA, uma modalidade de ensino destinada às pessoas nas mais diversas faixas etárias que não tiveram acesso à educação na idade adequada. Dito isto, ensinar

apenas termos científicos, sobretudo para este público, não desperta interesse, por isso a necessidade da assimilação entre cotidiano e conteúdo. Nesta perspectiva o relato de uma acadêmica faz-se necessário:

Foi possível perceber que a maioria dos alunos tinham pouco interesse em aulas de cópias de livros e que realmente se interessavam e se comportavam melhor em aulas externas. Uma aula que gerou interesse nos alunos foi uma palestra feita por um psicólogo de um CRAS da cidade que era especialista em recuperação de dependentes químicos. Todos os alunos demonstraram muito interesse e participação, a palestra gerou reflexão, relataram. (RELATÓRIO 14 - CIÊNCIAS).

Outro aspecto observado é a necessidade na reformulação da metodologia de avaliações, visto que, os instrumentos de avaliação aplicados pelos docentes de ambas as disciplinas consistiram em avaliações de caráter somativo. Tal modalidade de avaliação se concentra e tem maior preocupação com produtos estipulados pelo professor, ao final de um período, se materializando em notas, havendo menor preocupação em de fato, promover conhecimento (SORDI, 2009).

Desta forma, as práticas avaliativas utilizadas devem ser voltadas para o acompanhamento do desenvolvimento do discente, de forma a adquirir informações necessárias para melhoria do ensino e a aprendizagem, sendo estas, práticas complementares para classificação dos objetivos significativos e metas educacionais, modos para compreensão da efetividade ou não do processo educativo e quais medidas podem ser tomadas para que seja garantida sua efetividade (KRAEMER, 2005).

Além disso, deve-se recorrer também a infinita diversidade de avaliações existentes dentro das possibilidades escolares, ou seja, avaliar o aluno de outras maneiras para que ele possa ter mais chances de mostrar seu entendimento sobre o conteúdo, considerando que cada aluno tem sua particularidade e meio de aprender.

A esse respeito, é notório que os docentes das respectivas disciplinas precisam reformular seus métodos de avaliação, bem como de aprendizagem, visto que o ensino não deve se basear na transmissão de conteúdos e na classificação de alunos, ela deve ser aplicada de forma a fazer o aluno refletir, sistematizar e assimilar sobre o mundo à sua volta.

Pode-se inferir que no que tange a organização do trabalho pedagógico em Ciências e Biologia, o papel do professor e dos alunos, a condução das aulas e as formas de avaliação preconizam a pedagogia diretiva (BECKER, 2012). Nesse caso, o docente direciona e encaminha o processo de ensino e aprendizagem, deixando pouco espaço para o aluno ser ativo e reflexivo.

Problematizar as questões relativas à organização do trabalho pedagógico pela lente da cultura escolar permite problematizar o modo com que a escola conforma modos de ação, que têm o conhecimento e o docente como centrais no processo de ensino e o discente como secundário.

Recursos didáticos utilizados nas aulas de Ciências e Biologia

Apontado por Nicola e Paniz (2017) e Massabni (2007) corroborado por nosso estudo, a educação básica pública apresenta ainda hoje muitas características do ensino tradicional. Nesta perspectiva, com o passar do tempo os alunos perdem o interesse pelas aulas de Ciências e Biologia, pois aulas diferenciadas são pouco utilizadas para tornar a aula mais atrativa.

A análise dos relatórios mostrou que no município investigado, o livro didático tem sido a ferramenta mais utilizada pelos docentes. Contudo, mesmo com o alto índice da utilização desse recurso como

ferramenta principal, notaram-se algumas problemáticas, tendo em vista que em algumas turmas havia ausência deste material, como relata um acadêmico: “As turmas do sexto ano não utilizavam livro didático devido a falta do mesmo, por isso notou-se dificuldade dos alunos para acompanhar os conteúdos abordados” (RELATÓRIO 7 DE CIÊNCIAS).

Ainda, os recursos disponibilizados pelas instituições de ensino para os docentes, geralmente se confinam em uma sala de aula, lousa, giz e livro didático (MELO, 2019). Nesta investigação a lousa foi o segundo recurso didático mais utilizado para aplicação das aulas de Ciências e Biologia, sendo que, docentes de Biologia demonstraram usar com maior frequência essa ferramenta. A diferença na frequência do uso do recurso apresentado pode ser explicada pela falta de livro didático em turmas do EJA, o que faz com que o docente recorra à lousa para disponibilizar os conteúdos contidos nos livros para os alunos. Importante dizer que também pode ser observado na análise, a falta de canetas e apagadores, sendo adquiridos com recursos dos próprios professores.

Em algumas escolas observadas havia disponibilidade de outros recursos, tais como datashow, laboratórios de Ciências e de informática. Contudo, pouco foi observada a utilização dos mesmos, devido ao uso destes para outros fins, como relata a acadêmica:

Os professores têm como material didático quadro branco, data show, livro didático e laboratórios, porém em algumas turmas não havia livros para todos os alunos, a escola não fornecia a caneta para o quadro e o laboratório não podia ser usado pois este era usado para dar aulas de reforço aos alunos do vespertino. (RELATÓRIO 1- CIÊNCIAS).

Diante do exposto, é notório que a utilização de recursos didáticos tradicionais ainda se faz presente nas aulas de Ciências e Biologia,

demonstrando a pouca ou ausente realização de atividades diversificadas e lúdicas no ensino de ciências, na contramão do que a literatura indica para o ensino e aprendizagem desses componentes. Conforme Freitag (2017) salienta, deve-se priorizar a diversificação de metodologias e de ferramentas de ensino, pois desta forma é possível alcançar melhor efetividade, isto porque quando são explorados diferentes recursos didáticos, o professor minimiza a monotonia da aula, a qual pode estar associada ao ensino tradicional.

De modo geral, o interesse e estímulo do aluno pela aula pode ser despertado a partir da condução da aula do docente. Alunos que têm contato com materiais diversificados são mais estimulados a aprender e demonstram mais interesse pela aula, consequentemente despertando mais motivação no docente para ministrar as aulas, porém a limitação de recursos didáticos implica na utilização de metodologias superficiais, com poucas atividades que trabalham o campo investigativo.

Não é necessário um laboratório para que se trabalhe o campo investigativo, a formulação de questões e atividades dentro de sala de aula que trabalhe a curiosidade do aluno, fazendo-o questionar as afirmações que a ciência aplica é uma alternativa frente à escassez de materiais didáticos (NICOLA; PANIZ, 2017).

No entanto, os professores nessa condição costumam se apoiar em atividades dispostas nos livros didáticos, as quais são muitas vezes de caráter conteudista, implicando apenas na memorização de conceitos, sem promover relação desses com a compreensão dos processos biológicos adjacentes ao conceito. Nesse contexto, uma acadêmica relata que “as atividades propostas eram muito fáceis, e não estimulavam a investigação dos alunos” (RELATÓRIO 2 - CIÊNCIAS).

Frente às limitações econômicas relacionadas ao ensino massificado, os docentes acabam por restringir-se ao encaminhamento de

abordagens mecanizadas baseadas em cópias de textos, exercícios superficiais e memorização de conceitos. Nesse contexto, observa-se que as aulas de Ciências e Biologia são pautadas em metodologias tradicionais.

Os resultados obtidos com esta categoria apontam para uma realidade semelhante de diferentes regiões do Brasil. O estudo realizado por Theodoro, Costa e Almeida (2015) demonstrou que 68,4% dos 113 educadores de Ciências e Biologia entrevistados, demonstram utilizar o livro didático como principal ferramenta. A utilização deste recurso como base para o planejamento e condução das aulas também pode ser observada em escolas municipais de Recife (LIMA; VASCONCELOS, 2006), escolas públicas de Humaitá/AM (COSTA; SAMPAIO, 2018) e em uma escola pública da região oeste do Paraná (MARQUES, 2018).

Diante disso, é perceptível que a utilização do livro didático como principal ferramenta para condução de aulas na realidade investigada, não é algo isolado. A defasagem de recursos didáticos em diferentes regiões do país condiciona o uso constante de materiais que limitam a relação entre a Ciência e o aluno, dando continuidade ao estudo mecanizado e positivista da Ciência, sendo este, praticado como transmissão de informações.

Se pensarmos tais cenários a partir do conceito de cultura escolar, podemos entender a importância que os materiais didáticos assumem na perpetuação de um modo de escolarização dos saberes e conteúdos que circulam na escola e a partir da escola.

Relações interpessoais em sala de aula

A escola tem papel indispensável na formação do indivíduo, e as relações interpessoais são complementares no que diz respeito à formação de valores morais dos discentes (OLIVEIRA, 2019).

As percepções dos graduandos em etapa de observação, acerca deste aspecto, demonstraram que o diálogo em sala de aula não é exercitado, e que há presença constante de autoridade do docente, colaborando para que os alunos se encontrem em constante dificuldade com os conteúdos ministrados, uma vez que a falta de interação professor-aluno pode criar sensações de medo e vergonha ao tirar dúvidas acerca dos conteúdos ministrados, acompanhemos:

Quanto à rotina da sala de aula, não havia interação do professor com os alunos, sempre houve uma relação muito distante, onde o professor estava em sala apenas para passar os conteúdos programados sem interagir com os alunos vendo suas dificuldades, e era visível que os alunos apresentavam dificuldades em relação ao conteúdo, mas por conta de falta de interação não expunham isso ao professor. (RELATÓRIO 9 - BIOLOGIA).

Outro aspecto que merece destaque no que diz respeito à interação em sala de aula, é a disposição e organização das salas de aula, na qual observou-se que as turmas dispunham-se todas em fileiras, muitas em mapas de sala, nos quais os alunos têm lugares marcados para sentar-se (lugares pré-determinados pelo professor e/ou gestão da escola). Pouco foi observada a presença da dinâmica de trabalhos em grupos ou em duplas limitando, portanto, a interação entre os próprios alunos. Apenas três relatos da disciplina de Ciências apresentaram a disposição das carteiras em círculos, promovendo mais momentos de trocas entre os alunos.

Frente a pouca ou nenhuma promoção da interação dos alunos, observou-se dificuldade em alguns alunos quanto à exposição de dúvidas do conteúdo: “Alguns estudantes faziam perguntas relacionadas ao conteúdo e sempre eram respondidos, porém muitos tinham vergonha de perguntar por causa das críticas dos colegas” (RELATÓRIO 1 - CIÊNCIAS).

Diante tais elementos, nota-se a necessidade de melhores interações entre professores e alunos, bem como entre os alunos, haja vista que o local de ensino deve proporcionar bem estar, segurança e credibilidade aos alunos, considerando que na fase da adolescência os discentes buscam por relações interpessoais, de forma a criar laços (ZUANON, 2020).

Neste contexto, insere-se a representação da instituição escolar, do docente e dos demais discentes no desenvolvimento do aluno no aspecto epistemológico, desenvolvimento mental e de sua autonomia como indivíduo. À medida em que os alunos interagem, ocorre evolução de significados e compartilhamento de ideias, ampliando os conhecimentos adquiridos (ZUANON, 2020).

A inserção do docente nesta interação propicia descentralização do mesmo, conduzindo ruptura na hierarquia presente em sala de aula, onde o educador é visto como transmissor de conhecimentos, e autoridade.

É necessário ressaltar ainda, que, em muitas aulas observadas, os docentes utilizavam a elevação do tom de voz para que os alunos voltassem a atenção à aula. Os docentes de Ciências e Biologia mostraram enfatizar os conteúdos, a aula propriamente dita, buscando pouca, ou nenhuma vez, trabalhar o desenvolvimento solidário entre o aprendizado e as trocas sociais entre os alunos.

A esse respeito, Macedo e Medina (2017) demonstram que a sociedade, as escolas e os docentes já visualizaram a urgência em aprimorar as relações no ambiente escolar, visto que a escola se modificou, ampliando seu papel, contribuindo também para a formação dos alunos enquanto cidadãos. Conclui-se que é primordial que os docentes das disciplinas investigadas redefinam suas relações com os alunos, compreendendo que elas implicam no processo de desenvolvimento

como um todo e que a boa qualidade das relações desenvolvidas no âmbito escolar institui um ambiente motivador para a aprendizagem.

Como se observa, as relações produzidas na escola ajudam a produzir um modo de ser aluno e um modo de ser professor. Nas interações entre esses dois personagens são atravessadas questões que ultrapassam o âmbito pedagógico, porque estão envolvidas por aspectos culturais, políticos, históricos, sociais e simbólicos.

Considerações finais

Este estudo teve por objetivo traçar um perfil de aulas das disciplinas de Ciências e Biologia, a partir dos relatos de acadêmicos do Curso de Ciências Biológicas, em situação de estágio obrigatório. A análise dos relatos acadêmicos mostrou que tanto no ensino fundamental II quanto no ensino médio existe a predominância de metodologias tradicionais de ensino, sendo o professor o transmissor de conteúdos. Os recursos didáticos utilizados são centrados no livro didático e na lousa e, as aulas observadas revelam a pouca possibilidade de interação entre professores e alunos.

Mobilizando os referenciais teóricos de Julia (2010) acerca da cultura escolar, é possível questionar os artefatos sociais, culturais e simbólicos que se fazem presente no cotidiano escolar e que ajudam a produzir um modo de ensinar as disciplinas de Ciências e Biologia que se manifesta não apenas na organização do trabalho didático, mas nos recursos empregados pelos professores e, também, nas relações interpessoais que permeiam o espaço da sala de aula.

Entre as finalidades sociais da escola e as normas - às vezes implícitas - que definem aquilo que se ensina e como se ensina, pudemos mapear ações pedagógicas que são mantidas dentro do escopo do que

podemos nomear como tradicionais. Mesmo com os devidos cuidados de empregar essa expressão, consideramos que ela ajuda a incluir em sua carga semântica aquele conjunto de práticas que parecem ser mantidas pelos professores durante muitos anos sem o devido olhar crítico e sem atualizações.

A partir do diagnóstico de nosso estudo verificamos cenário didático-metodológico que pode ser questionado pelos vieses da formação inicial e continuada de professores e das condições de nossas escolas públicas.

Quanto à formação de professores, elencamos como urgente a necessidade de uma formação, sobretudo inicial, que rompa com os paradigmas do ensino tradicional. Dessa maneira, destacamos a importância das licenciaturas darem ênfase aos Fundamentos da Educação, bem como possibilitar o contato dos acadêmicos com diferentes formas de ensino e aprendizagem, obtendo experiências em diversos momentos de sua formação, por exemplo, ao longo dos estágios obrigatórios. Além disso, refletindo sobre os professores já em atuação, buscamos o cuidado de não culpabilizar o docente pelas situações relatadas, pois, muitas vezes, o professor não consegue diversificar pela ausência de estrutura nas escolas, que perpassam às salas de aulas lotadas, falta de materiais pedagógicos diferenciados, ausência ou impossibilidade no uso de laboratórios, entre tantas outras questões que acometem a realidade educacional brasileira.

Esperamos com este estudo, portanto, trazer à tona importantes questões que devem ser explicitadas e problematizadas na formação de professores de Ciências e Biologia, além de suscitar novas possibilidades de pesquisas. A esse respeito, questionamos se os estagiários, após verificarem essas situações, realizam intervenções pedagógicas diferenciadas em seu momento de regência. Debrucemo-nos em novos estudos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. F.; MASSABNI, V. G. O desenvolvimento de atividades práticas na escola: um desafio para os professores de ciências. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 835-854, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ciedu/v17n4/a05v17n4>. Acesso em: 16 de ago. 2020.

BECKER, F. **Educação e construção do conhecimento**. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

COSTA, E. S; SAMPAIO, I. C. G. Utilização dos recursos didáticos no ensino de ciências e biologia na rede pública da zona urbana de Humaitá/AM. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades – Cidadania, Diversidade e Bem Estar**, Amazonas, v. 2, n. 2, p. 153-162, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/rech/article/view/5153/4117>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, São Paulo, n. 2, p. 177-229, 1990.

FREITAG, I. H. A importância dos recursos didáticos para o processo ensino-aprendizagem. [online]. **Arquivos do MUDI**, v. 21, n. 2, p. 20-31, 2017. Disponível em: <https://www.revistaespacios.com/a18v39n25/a18v39n25p30.pdf>. Acesso em: 4 de ago. 2020.

JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jun., 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf Acesso em: 15 de set. 2020.

KRAEMER, M. E. P. Avaliação da aprendizagem como construção do saber. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA DA AMÉRICA DO SUL, 5, 2005, Mar del Plata, Argentina. **Anais...** Mar del Plata: Universidade Nacional de Mar del Plata, 2005, p. 1-17. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/96974/Maria%20Elizabeth%20Kraemer%20Avalia%20a7%20a3o%20da%20aprendizagem%20como%20con.pdf?sequence=3&isAllowed=y>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

LIMA, K. E. C.; VASCONCELOS, S. D. Análise da metodologia de ensino de ciências nas escolas da rede municipal de Recife. **Ensaio**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 52, p. 397-412, 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40362006000300008&script=sci_arttext. Acesso em: 29 de jul. 2020.

LOPES, A. O. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Repensando a didática**. São Paulo: Papirus, 1996.

MACEDO, A. M. B; MEDINA, G. B. K. O que dizem os estudos brasileiros sobre o relacionamento interpessoal no ambiente escolar: uma revisão de literatura. [online]. **Revista PsicoFAE: Pluralidades em Saúde Mental**, v. 6, n. 1, p. 93-114, 2017. Disponível em: <https://revistapsicofae.fae.edu/psico/article/view/104>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

MARQUES, P. M. **Modalidades didáticas nas aulas de ciências: dizeres de alunos e professores de uma escola pública da região oeste do Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Santa Helena, 2018. Disponível em: http://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/11125/1/SH_COBIO_2018_2_09.pdf Acesso em: 21 de ago. 2020.

MASSABNI, V. G. O construtivismo na prática de professores de ciências: realidade ou utopia. **Ciências & Cognição**, São Paulo, v. 10, ano 4, mar., 2007. Disponível em: <http://cienciasecognicao.org/pdf/v10/m346129.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2020.

MASETO, M. A. Tempo, espaço e práticas pedagógicas. In: **Didática – abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador: EdUFBA, 2018.

MELO, L. A. **Influência do uso de recursos didáticos no ensino de biologia em uma escola da rede pública de João Pessoa**. 2019. 45f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Universidade Federal da Paraíba- João Pessoa, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/15934/1/LAM01102019.pdf> Acesso em: 18 de ago. 2020.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa – características, usos e possibilidades. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v.1, n. 3, 1996. Disponível em: https://www.hugoribeiro.com.br/biblioteca-digital/NEVES-Pesquisa_Qualitativa.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2020.

NICOLA, J. A.; PANIZ, C. M. A importância da utilização de diferentes recursos didáticos no ensino de biologia. **InFor**, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 355-381, 2017. Disponível em: <https://ojs.ead.unesp.br/index.php/need/article/view/InFor2120167>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

OLIVEIRA, C. R. L. S. **A importância das relações interpessoais no ambiente escolar**. 2019. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso (Curso de Especialização em Gestão de Instituições Federais de Educação Superior) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/33376/1/TCC%20CLAUDIA%20RENA-TA.pdf>. Acesso em: 18 de ago. 2020.

SCHROEDER, E. Os conceitos espontâneos dos estudantes como referencial para o planejamento de aulas de Ciências: Análise de uma experiência didática para o estudo dos répteis a partir da teoria histórico cultural do desenvolvimento. **Experiências em Ensino de Ciências**, Porto Alegre, v. 8, n. 1, p. 130-144, 2013. Disponível em: https://if.ufmt.br/eenci/artigos/Artigo_ID205/v8_n1_a2013.pdf. Acesso em: 7 de ago. 2020.

SORDI, M. R. L. Alternativas Propositivas no Campo da Avaliação por que não? In: CASTANHO; S. E. M, CASTANHO; M. E. L. M. (Org.). **Temas e Textos em Metodologia do Ensino Superior**. Campinas: Papirus, 2009. v. 1, p. 171-182.

Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4701735/mod_resource/content/2/Avaliac%CC%A7a%CC%83o%20-%20Mara%20Sordi.pdf. Acesso em: 19 de ago. 2020.

THEODORO, F. C. M.; COSTA, J. B. S.; ALMEIDA, L.M. Modalidades e recursos didáticos mais utilizados no ensino de Ciências e Biologia. **Estação Científica (UNIFAP)**, Macapá, v. 5, n. 1, p. 127-139, 2015. Disponível em: <https://periodicos.unifap.br/index.php/estacao/article/view/1724/flaviav5n1.pdf>. Acesso em: 4 de ago. 2020.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da instrução à aprendizagem. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v.7, n. 1, p. 11-19, 2003. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572003000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 02 de ago. 2020.

ZUANON, A. C. A. O processo ensino-aprendizagem na perspectiva das relações entre: professor-aluno, aluno-conteúdo e aluno-aluno. **Revista Ponto de Vista**, Viçosa, v.3, n.1, p. 13-24, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/RPV/article/view/9739>. Acesso em: 10 de ago. 2020.

CAPÍTULO 4

A CULTURA ESCOLAR NA ALFABETIZAÇÃO: REFLEXÕES A PARTIR DE MEMÓRIAS DE ESCOLARIZAÇÃO DE FUTURO/AS PROFESSOR/AS

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Aline Cristine Androlage Mercado

Dilson Vilalva Esquer

Introdução

Neste capítulo buscamos refletir acerca dos elementos da cultura escolar presentes nas memórias de escolarização de acadêmico/as do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN), em Corumbá-MS. Apresentamos parte do estudo realizado a partir de narrativas produzidas em uma atividade inicial de uma disciplina que trata dos fundamentos e metodologia da alfabetização.⁸

Nossa escolha em trabalhar com memórias de alfabetização está assentada no entendimento de que “[...] a narrativa constitui-se no ato de contar e de revelar o modo pelo qual os sujeitos concebem e vivem o mundo”. (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150). Tais vivências podem ser compreendidas um bordado que vai sendo confeccionado para compor o tecido social, pois:

⁸ Este estudo contou com o apoio da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

[...] vamos bordando a nossa vida, sem conhecer por inteiro o risco; representamos o nosso papel, sem conhecer por inteiro a peça. [...] Olho para trás, observo o bordado, tento adivinhar o segredo do risco. E estão vejo que não é um risco harmonioso, de um bordado em que cada forma se vai acrescentando à anterior e a ela se ajustando. Há cortes bruscos de linhas que de repente se interrompem – plantas arrancadas – e o risco toma outra direção, tão diferente! (SOARES, 2001, p. 28, 31).

É nessa perspectiva delineada por Soares (2001) que mobilizamos a escrita deste texto relacionando cada etapa à confecção de um bordado que vai se configurando a uma grande colcha. O texto está organizado em três momentos que ancoram um bordado: (i) os primeiros riscos – espaço no qual situamos o conceito de cultura escolar; (ii) escolha dos fios e cores para o bordado – onde apresentamos as nossas opções metodológicas; e (iii) bordando o tecido – momento em que refletimos acerca das práticas culturais presentes nas memórias do/as futuro/as professor/as.

Os primeiros riscos para o bordando – situando o conceito de cultura escolar

Para situarmos o estudo faz-se necessário explicitarmos como elaboramos os primeiros riscos para o nosso bordado. Nessa perspectiva, apresentamos alguns conceitos que nos aproximam à compreensão de cultura escolar, tomando-se como referenciais Julia (2001) e Vinão Frago (1998) que, por meio de um resgate histórico, trazem a questão da origem da cultura escolar, evidenciando porquê e como se chegou a esse conceito. De acordo com os autores, a passagem dos anos 1960 e 1970 influenciou a produção sobre a cultura escolar. Os estudos de Pierre Bourdieu, os escritos de Foucault e a reorganização de maio de 1968 impactaram para a formulação da problemática de como a cul-

tura impacta as relações sociais e econômicas. Nessa direção a escola tornou-se objeto da cultura, na possibilidade de adentramento de sua realidade, pois:

[...] a cultura não é apenas um código comum, nem mesmo um repertório comum de respostas e problemas recorrentes. Ela constitui um conjunto comum de esquemas fundamentais, puramente assimilados, e a partir dos quais se articula, segundo uma “arte da invenção” análoga à da escrita musical, uma infinidade de esquemas particulares diretamente aplicados a situações particulares [...]. A relação que um indivíduo mantém com sua cultura depende, fundamentalmente, das condições nas quais ele a adquiriu, mormente porque o ato de transmissão cultural é, enquanto tal, a atualização exemplar de um certo tipo de relação com a cultura (BOURDIEU, 2003, p. 208-209; 219 – grifo do autor).

Na perspectiva bourdieusiana, a cultura é constituída na relação social estabelecida a partir das condições nas quais o agente está inserido ao longo de sua vida. Dessa maneira, a entendemos como a constituição de um tecido social no qual os fios vão se entrelaçando a partir da socialização em diferentes agências como a família, igreja, e também a escola.

Para Julia (2001), a cultura escolar não pode ser estudada sem uma análise das relações conflituosas e pacíficas que esta produz em cada período de sua história. Dessa maneira, o autor concebe a cultura escolar como um

[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p, 10).

Mas, para analisar essas normas e práticas faz-se necessário levar em conta os sujeitos dos quais participam desse processo: o/as professor/as. Partindo do conceito de cultura escolar, Julia (2001) problematiza sobre os elementos necessários para que seja investigada com um certo rigor científico, atentando à problemática que o historiador da educação enfrenta com frequência com relação às suas opções metodológicas. Com isso, aponta para a necessidade de recontextualizar as fontes com as quais se trabalha, pois a história das práticas culturais é a mais difícil de se reconstruir por não deixar traços, marcas, pois a produção vai se perdendo com o decorrer dos anos.

Existem várias fontes que podem ser utilizadas pelo historiador presentes em arquivos escolares; normas apresentadas em programas oficiais ou revistas pedagógicas, por meio de autobiografias, mas que não são abundantes nos períodos antigos, exigindo do historiador o exercício refinado de procurá-las. Permitimo-nos inferir, aqui, a potencialidade dos registros narrativos que tratam de memórias de escolarização como fonte para abordarmos as práticas culturais.

Para a compreensão da cultura escolar Julia (2001) articula três eixos que precisam ser levados em conta. O primeiro eixo consiste na análise das normas e das finalidades que regem a escolas, pois os textos normativos nos remetem às práticas exercidas num determinado contexto escolar, sendo possível captar o funcionamento da escola e, como exemplo retoma a elaboração do *Ratio Studiorum* jesuíta em suas duas versões, nas quais evidenciam dois tipos de concepção e de práticas acerca do papel da escola. Assim, para o autor, a cultura modifica os comportamentos, as ações a partir das modificações das normas, das regras que regem a escola. Mas, também alerta para a necessidade de se perceber os confrontos que vão se desencadeando com relação às práticas das normatizações, pois é um processo que não ocorre de forma tranquila, linear, mas, em constante conflitos.

O segundo eixo que deve ser levado em conta para a análise da história da cultura escolar refere-se à necessidade de resgatar a história da profissionalização do/as professor/as, reconstituindo os comportamentos e saberes que eram necessários, um perfil que se modifica conforme o tempo e realidade nos quais estão inserido/as.

O estudo histórico das disciplinas escolares constitui o terceiro eixo, evidenciando aí um terreno fértil de investigação das práticas culturais, e como estas vão se alterando, ou não, conforme os tempos e espaços, pois o/as professor/as possuem ampla autonomia no trabalho com os conteúdos escolares.

Diante deste mapeamento Julia (2001) assinala algumas lacunas, problematizando-as para discussão como: a questão de como ocorre a inculcação do *habitus* no espaço escolar; a necessidade de análise atenta acerca das transferências culturais que foram ocorrendo na escola com relação a outros setores da sociedade, bem como inversamente. E por fim, quais marcas a escola imprime nos indivíduos após o processo de escolarização.

Segue também nessa direção os estudos de Viñao Frago (1995) acerca das fontes que podem facilitar para a investigação da cultura escolar, e, a partir de um resgate histórico, discute alguns elementos característicos na constituição da cultura escolar tais como o espaço, tempo e a linguagem. Para o autor, tais elementos

[...] afetam o ser humano diretamente na sua própria consciência, em todos os seus pensamentos e atividades, individual, ou em grupo e como uma espécie em relação à natureza a qual pertence. Eles moldam e são moldados, por sua vez, pelas instituições de ensino. Daí a sua importância. (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 69 - tradução nossa).

A cultura escolar é, portanto, institucional e institucionalizada, pois tem um espaço específico no qual são consolidados hábitos, ideias e práticas. Esses modos específicos de linguagem, de ações, o tempo e o espaço afetam os indivíduos e conformam e são conformados por meio da cultura escolar. Porém é importante destacar que não é neutro, pois há condicionantes variados a partir da construção histórica.

Para Forquin (1993) é também por meio da cultura escolar que se define “[...] o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, normalizados, rotinizados, sob os efeitos dos imperativos da didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas” (FORQUIN, 1993, p. 167).

O núcleo da cultura escolar está, portanto, na interiorização feita por aluno/as e professor/as de um conjunto de práticas, de comportamentos que vão se sedimentando ao longo do tempo. Dessa maneira, trazer os elementos da cultura escolar no que se refere a alfabetização a partir de memórias de escolarização de futuro/as professor/as mostram-nos um terreno fértil para (re)pensarmos tanto a formação quanto a prática docente.

Escolha dos fios e cores para o bordado – as opções metodológicas

Após esboçarmos e traçarmos os riscos passamos para a escolha dos fios e cores que comporão o nosso bordado, ou seja, as nossas opções metodológicas diante do estudo. Tal escolha pautou-se no olhar teórico acerca da cultura escolar, buscando uma abordagem metodológica que contribuisse com a pesquisa. Dessa maneira, numa abordagem qualitativa, optamos por realizar o estudo por meio de narrativas de memórias de escolarização, pois, “[...] a escrita da narrativa remete o sujeito a uma dimensão de auto-escuta, como se estivesse contando para si

próprio suas experiências e as aprendizagens que construiu ao longo da vida, através do conhecimento de si” (SOUZA, 2006, p.14).

Dessa maneira, nosso estudo buscou analisar as narrativas produzidas pelo/as acadêmico/as de uma disciplina referente a fundamentos e metodologia de alfabetização ministrada no curso de Pedagogia/CPAN/UFMS em Corumbá, MS.

No primeiro dia de aula da referida disciplina, o/as acadêmico/as são convidados a produzirem um texto narrativo acerca de suas memórias de escolarização, trazendo as experiências vivenciadas durante o seu percurso de aprendizagem da leitura e da escrita. Para Larrosa (2011, p. 6):

[...] o lugar da experiência sou eu. É em mim (ou em minhas palavras, ou em minhas ideias, ou em minhas representações, ou em meus sentimentos, ou em meus projetos, ou em minhas intenções, ou em meu saber, ou em meu poder, ou em minha vontade) onde se dá a experiência, onde a experiência tem lugar.

E desse lugar da experiência de cada um/a, era reservado ao longo da disciplina um momento de socialização coletiva dos registros narrativos, no qual teciam reflexões junto a professora ministrante, articulando às discussões teóricas. Essa atividade tem sido um espaço formativo muito enriquecedora, pois conforme apontam Sousa e Cabral (2015, p. 151):

[...] a narrativa torna-se, portanto, relevante para o contexto de formação em que se concebe o professor como narrador-personagem-escritor de histórias que se constituem a partir de diversas situações de formação. As pesquisas revelam que os professores, quando os falam sobre os dilemas imbricados no seu fazer docente, transportam, ao mesmo tempo, dados

de sua trajetória de vida. Isso aponta para diferentes modos de ver, conceber a prática profissional e promover avanços significativos na formação docente.

Nessa costura dialógica, o/as acadêmico/as tem a possibilidade de refletir a sua formação a partir de suas trajetórias, as quais são confrontadas ao que vai sendo discutido/teorizado ao longo da disciplina. Por ser uma atividade inicial, não há cobrança de entrega do texto à professora, embora todo/as participem do processo. Dessa forma, para a configuração deste estudo utilizamos as narrativas produzidas no período de 2015 a 2018 que retornaram e autorizaram o uso para fins de pesquisa. Assim conforme sistematizado no Quadro 1, a seguir, dos 132 aluno/as matriculados, 88 entregaram o seu registro e compõe o estudo aqui apresentado.

Quadro 1 – Número de acadêmico/as matriculado/as na disciplina e retorno dos textos narrativos de memórias de alfabetização (2015-2018)

Ano	Matriculado/as	Retorno do texto
2015	34	19
2016	33	20
2017	25	15
2018	40	34
Total	132	88

Fonte: Elaboração própria.

Para a organização dos dados produzidos com os registros narrativos recorremos a análise de conteúdo de Bardin (2016) que constitui-se em:

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2016, p. 47).

Nessa perspectiva, percorremos as três fases propostas por Bardin (2016): pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados (inferência e interpretação). Na primeira fase realizamos várias vezes a leitura fluente dos registros narrativos, buscando os elementos comuns e frequentes acerca da cultura escolar no que se refere a alfabetização. Em seguida partimos para o tratamento do material por meio da codificação, a fim de construirmos as categorias de análise,

[...] tratar o material é codificá-lo. A codificação corresponde a uma transformação - efetuada segundo regras precisas - dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão, suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto que podem servir de índices (BARDIN, 2016, p. 133).

Esse exercício de codificação do material foi importante por permitir “[...] estabelecer quadros de resultados que forneçam as informações obtidas pela análise” (BARDIN, 2016, p. 131). Com essas informações é possível organizarmos um banco de dados que serve como um movimento de construção de saberes. Como podemos ressaltar que esses dados se tornam palpáveis e imbuídos de experiências que marcaram o/as participantes da pesquisa e nos permitem analisar com maior rigor metodológico.

Nessa etapa optamos por trabalharmos com o tema como unidade de registro (UR) que, para Bardin (2016, p. 135) consiste em “[...] descobrir os ‘núcleos de sentido’ que compõem a comunicação e, cuja presença, ou frequência de aparição, podem significar alguma coisa para o objetivo analítico escolhido”. Sendo assim, com esses núcleos caracterizados podemos construir a nossa ótica de perspectiva, levando em consideração o que é essencial das impressões de memórias indicadas pelo/as participantes.

Dessa forma, a categorização foi emergindo a partir do que foi recorrente e frequente nos registros narrativos, tomando-se como foco de análise os elementos da cultura escolar definidos por Julia (2001), Viñao Frago (1995) e Forquin (1993): tempo, espaço, linguagem (discursos) e conteúdos organizados/rotinizados, os quais consideramos parte fundamental e presente na constituição da cultura escolar. A partir desses aspectos podemos vislumbrar uma organização didático pedagógica que influencia diretamente no processo de ensino/aprendizagem da alfabetização.

Neste texto apresentamos um recorte do estudo no que se refere às práticas culturais a partir dos conteúdos rotinizados que emergiram das memórias do/as futuro/as professor/as, os quais denominamos como rituais da cultura escolar na alfabetização.

Bordando o tecido – os rituais da cultura escolar presentes nas memórias do/as futuro/as professor/as

Após as escolhas metodológicas chegou o momento de bordarmos nossos olhares frente as memórias presentes nas narrativas do/as futuro/as professor/as. Considerando o número de registros e, para garantir o anonimato, o/as participantes desse estudo estão identificado/as pela letra A[acadêmico/a] seguido de um número sequencial [1,2,3...] e do ano em que a escrita foi produzida [2015, 2016, 2017, 2018].

Tecemos, a seguir nossas análises, ressaltando que “[...] o sentido da recordação é pertinente e particular ao sujeito, o qual implica-se com o significado atribuído às experiências e ao conhecimento de si, narrando aprendizagens experienciais e formativas daquilo que ficou na sua memória”. (SOUZA, 2006, p. 103).

A análise dessa recordação presente nas narrativas do/as futuro/as professor/as nos permitem inferir que a maioria traz elementos da cultura escolar relativo às práticas culturais a partir de conteúdos que são organizados e rotinizados na escola, os quais estamos definindo como rituais.

Com relação a alfabetização, esses rituais da cultura escolar estão relacionados principalmente ao uso recorrente das cartilhas, conforme podemos verificar nos excertos⁹ a seguir:

Fui alfabetizada no mesmo **modelo antigo das cartilhas, soletrando e silabando no método de leitura da época**. (A17-2015 – grifo nosso).

O que eu me lembro do meu tempo de alfabetização é que **a professora utilizou a cartilha com o Ba-Be-Bi-Bo-Bu**. Da sala de aula eu me lembro que havia o alfabeto, objetos coloridos. Na minha memória está gravada a imagem da professora explicando no quadro, a sala de aula, os colegas, as mesas arrumadas umas atrás das outras. (A18-2015)

[...] me recordo **de B com A faz BA, B com E faz BE** e por aí vai. (A52-2017 - grifo nosso).

Lembro das **cantigas que trabalhavam as famílias silábicas**. (A53-2017 - grifo nosso).

Todos os dias a professora nos fazia repetir o alfabeto. Conforme íamos falando ela mostrava imagens dos objetos/frutas que correspondiam a letra. (A65-2018 - grifo nosso).

⁹ Pedimos licença às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) para utilizarmos o formato itálico nos trechos relativos aos registros narrativos do/as acadêmico/as a fim de ficar mais fácil e estética a visualização, bem como para diferenciar das citações diretas de autores. Os excertos constam na íntegra.

Naquela época fui alfabetizada por meio das **cartilhas, onde aprendíamos a familinha de cada letra**. E apesar de atualmente, o ponto de vista dos educadores parecer uma metodologia e ensino atrasada, na minha geração foi eficiente. (A76-2018 - grifo nosso).

A análise dessas narrativas nos remete a Mortatti (2000) que, ao apresentar a história da alfabetização no Brasil, aponta a influência das cartilhas no movimento de escolarização das práticas de leitura e escrita, assinalando que “[...] a cartilha de alfabetização institui e perpetua certo modo de pensar, sentir, querer e agir, que, embora aparentemente restrito aos limites da situação escolar, tende a silenciosamente acompanhar esses sujeitos em outras esferas de sua vida pessoal e social (MORTATTI, 2000, p. 50).

Outra informação que podemos retirar das memórias é a presença de um método de alfabetização tido como “universal”. O que é perceptível na maioria das narrativas do/as futuro/as professor/as, pois as memórias trazem marcas do método sintético, conforme podemos observar nos trechos, a seguir:

Tínhamos também o momento da leitura, onde a professora **tomava a lição de nós, que era um caderninho de leitura que continha as sílabas “Ba-be-bi-bo-bu” e assim sucessivamente até o Z**. (A7-2015 - grifo nosso).

Eu estava sentado em uma cadeira com meu caderno apoiado na mesa sublinhando as vogais e, por fim lembrei quando **cantávamos o alfabeto inteiro, a melodia de notas suaves combinava com o alfabeto**. (A6-2015 - grifo nosso).

Na sala de aula **fazíamos ligações de vogais, cantávamos todas as manhãs o alfabeto e aquele exercício tornava-se enjoadivo, repetitivo**. Penso que

todas as crianças da minha sala aprenderam de tanto que a professora cantava isso em sala. (A15-2015 - grifo nosso).

A minha alfabetização foi colocada na base de **exercícios onde eram apresentadas as letras, primeiro as vogais, depois as consoantes para formar as sílabas, depois formar palavras e em seguida a formação de frases**. Era feito exercícios para repetir as vogais, as consoantes para aprimorar a escrita. Os sons com as letras também eram trabalhados para reconhecer a letra que estava estudando no momento. (A31-2016 - grifo nosso).

Primeiro aprendi o alfabeto, depois as sílabas e assim as palavras. Me lembro que eu tinha um **caderno de caligrafia** e que a professora passava atividades com letras de tamanho e formas diferentes (maiúscula/minúscula). (A25-2016 - grifo nosso).

Ela usava do método tradicional para nos **ensinar a ler, b+a=ba, b+e=be, e nos fazia decorar. Passava no caderno para decorar em casa, e no outro dia ela nos tomava a leitura**. (A80-2018 - grifo nosso).

A prática de caligrafia também foi recorrente nas memórias do/as futuro/as professor/as, sendo positivo para alguns, mas para outros consistia em exercício difícil, penoso, considerando a ênfase dada à estética da letra e não à compreensão, conforme observamos nos registros seguintes:

Se me perguntasse do que eu mais gostava naquela época, sem nenhuma dúvida eu diria: “- eu gosto de escrever!”. Lembrei que, **eu adorava fazer caligrafia**. (A9-2015 - grifo nosso).

Fazia várias atividades de coordenação motora, desenho livre, pintura, recortes, preencher os desenhos com bolinhas de papel, colagem, cobrir as palavras e

o nome, **escrever no caderno de caligrafia**. (A11-2015 - grifo nosso).

Tinha aula de caligrafia e ficava um tempo para copiar as frases e ficar na linha as letras e também de copiar as palavras e separar as sílabas, bem como as famílias silábicas das letras. (A19-2015 - grifo nosso).

Eu adorava fazer caligrafia porque a minha letra era e é ainda sem perfeição. Os professores falavam da minha letra, que precisava caprichar mais. **Passavam frases longas para refazer igual a sua letra**. Eles utilizavam cartilhas e outros livros didáticos. (A24-2016 - grifo nosso).

[...] me recordo de B com A faz BA, B com E faz BE e por aí vai. Também tenho lembranças de **fazer bastante cadernos de caligrafia** e de minha letra, na época pós cadernos de caligrafia, ser muito elogiada por ser bem redondinha, completamente diferente do que é hoje. Mas me lembro de gostar dos cadernos de caligrafia. (A52-2017 - grifo nosso).

Os breves momentos que recordei correspondem as atividades que eram impressas, com o intuito que o aluno a completasse com bolinhas a inicial do nome, ou do alfabeto, **o caderno de caligrafia** sempre tinha alguma atividade para realizar. (A78-2018 -grifo nosso).

[...] me recordo que trabalhou conosco a escrita e o início da leitura. Fazia atividades de pontilhado e exercícios como uma sequência de "c" que não se separavam, o mesmo com a letra "a", porém cursivas que davam escrita contínua. Nos ensinava a ler através das famílias silábicas e **trabalhava a nossa escrita em cadernos de caligrafia** e reconhecimento do nosso nome. (A73-2018).

E para aprender a escrever dava a mesma atividade no caderno de caligrafia, e eram folhas e folhas de atividades, **fora que havia outro caderno de caligrafia para deixar a letra mais bonita.** (A80-2018 - grifo nosso).

Outro aspecto a ser destacado e que está relacionado ao exercício de caligrafia é a preocupação excessiva da escola quanto ao uso da letra cursiva e com a estética da letra já na 1ª série, conforme podemos verificar nos excertos seguintes:

Ela segurava na minha mão para escrever, **principalmente para aprender a fazer a letra cursiva.** (A13-2015 – grifo nosso).

Não me lembro do nome da minha cartilha, sei que tinha. Mas me lembro do **caderno de caligrafia, que era uma tortura, porque se não fizesse certo as letras tinha que apagar e refazer tudo novamente,** mas me ajudaram bastante! (A14-2015 – grifo nosso).

Tinha que repetir várias vezes o alfabeto, **usei muito o caderno de caligrafia** e tinha muita leitura que a professora pedia para cada aluno ler um trecho pequeno de um livro. (A16-2015 – grifo nosso).

A professora usava cartilhas e **caligrafia para ensinar os alunos.** Na minha lembrança vem a professora “tomando” leitura com toda a paciência e, com a mesma paciência, **pegava nas minhas mãos para me ajudar a escrever.** (A26-2016 – grifo nosso).

[...] me lembro de que tive certa facilidade na escrita por ser trabalhada com cartilhas, desenvolvimento da coordenação motora, da caligrafia, por meio de apostilas, de **atividades com letras de forma e cursiva.** (A28-2016 – grifo nosso).

Para Cagliari (1999), essa ênfase dada a letra cursiva na escola é um grande equívoco e isso é decorrente ao uso das cartilhas por muito tempo.

Essa atitude de valorizar a escrita cursiva revela um preconceito da escola e um equívoco sério. Ninguém nega que a letra cursiva seja importante, que é mais fácil escrever rapidamente na forma cursiva do que usando letra de forma. Também é verdade, porém, que a letra cursiva representa essas vantagens apenas para as pessoas que já estão muito familiarizadas com a escrita e com a leitura, ou seja, pessoas já alfabetizadas (CAGLIARI, 1999, p. 90).

Nos excertos a seguir é possível percebermos as dificuldades apresentadas por terem que fazer o uso da letra cursiva sem estarem alfabetizados:

Lembro que **ficava horas e horas tentando aprender a letra cursiva**. (A13-2015 – grifo nosso).

Meus professores usavam muito o **caderno de caligrafia, mesmo eu não sabendo reconhecer as palavras**. Mas junto com a palavra tinha o desenho do que era. (A29-2016 - grifo nosso).

Lembro-me da professora falar repetidamente as letras do alfabeto. Em seguida ela nos ensinou as sílabas com letra cursiva e foi a pior coisa que me aconteceu. Eu não entendia a letra dela, e ainda por cima, tive que fazer durante um ano aulas de caligrafia. (A42-2017).

Cagliari (2009) nos alerta que a escola se preocupa mais com a escrita que a leitura e a oralidade, apontando algumas dificuldades que a escola cria para a alfabetização e que poderia ser evitada, sendo uma delas a ênfase dada quanto a estética da escrita. Para o autor, “[...] preocupada demais com a ortografia, a escola por vezes esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças transportem suas habilidades de falantes para textos escritos” (CAGLIARI, 2009, p. 100).

Essas práticas inseridas no ambiente escolar nos fazem refletir sobre o conceito de alfabetização que Abreu e Arena (2021) relatam em seu texto “Atos de Leitura na Alfabetização”, segundo as autoras, a alfabetização é um processo essencial para o desenvolvimento do/a aluno/a como um todo, bem como um instrumento para a sua formação humana. Dessa forma, a alfabetização está para além do simples reconhecimento de letras, que servem apenas para nomear os elementos do mundo.

Ainda, de acordo com Abreu e Arena (2021), as atividades durante esse processo de alfabetização devem possibilitar as crianças, aprendizagem contextualizadas acerca da escrita e da leitura, para que elas possam refletir, expor, criticar e ter suas próprias opiniões, ou seja, oportunizar o/as aluno/as vivenciem esse momento de forma significativa para que sejam sujeitos ativos e efetivos no mundo da escrita.

A análise das memórias dos tempos de alfabetização permitiu evidenciarmos uma maneira muito abrangente de ações que eram utilizadas para esse fim. Outro aspecto que chamamos a atenção refere-se ao fato que nem todo/as o/as acadêmico/as que passaram por essa atividade eram da mesma cidade, e/ou estudaram nas mesmas instituições de ensino, porém, a presença de uma concepção alfabetização, de como se ensina e como se aprende a ler e escrever tem muitos aspectos em comuns que demonstram ser constitutivos de uma cultura escolar presente no contexto educacional do país.

Podemos indicar, ainda, que nas memórias relatadas é explícita uma concepção do papel do/a professor/a e da organização do tempo e dos espaços dentro da escola. Tais informações nos despertam imagens que nos fazem visualizar uma escola e suas práticas pedagógicas que são recorrentes no decorrer da história. Um movimento dialógico, explicativo e reflexivo sobre como ocorreu o processo de alfabetização.

Considerações finais - algumas considerações para novos (outros) bordados

O exercício analítico mobilizado neste texto nos aponta para a necessidade de continuar fazendo riscos para outros bordados, ao percebermos a importância e o potencial formativo de se trabalhar com memórias de escolarização quanto ao processo de alfabetização nos cursos de formação docente, pois:

[...] além da simples lembrança, a memória constitui uma viagem no tempo, e narrar é, dentre outras, recordar experiências diversas quer da vida pública ou da vida privada. Tais percepções evidenciam que a unidade narrativa é constituída de vivências e experiências, adquiridas e construídas no decorrer da história de vida do ser humano que cristalizam e se constituem em imagens que são retomadas em situações cotidianas (SOUSA; CABRAL, 2015, p. 150).

O cenário que foi composto por meio dos fios das memórias de cada acadêmico/a do curso de Pedagogia nos indica que os futuro/as professor/as trazem internalizados algumas marcas da cultura escolar vivenciadas em sua trajetória de escolarização, algumas positivas, outras negativas, e que influenciam sua visão acerca da profissão.

Consideramos importante que os cursos de formação inicial abram espaços para que os aluno/as possam narrar seus percursos, e, a partir daí reflitam sobre a cultura escolar quanto ao ensino da leitura e da escrita, buscando formas para ressignificar suas práticas quando estiverem no exercício da profissão.

Sabemos ainda que para que haja essa ressignificação o desafio está em apresentar e vivenciar referências de ações pedagógicas que no campo da alfabetização que são efetivos e dialógicos que podem servir como modelos na construção e uma cultura escolar que garanta o real aprendizado dos alunos dentro do contexto em que estão colocados.

Consideramos que a transformação dos meios e dos métodos de alfabetização ao longo do tempo é um caminho que precisa ser percorrido e organizado por intermédio de práxis pedagógica que seja reflexiva e que vá ao encontro do perfil do alunado e da estrutura escolar presentes nesses tempos. Ao olhar e analisar as memórias, podemos aprender com elas e procurar novas facetas de construção.

Por fim, concluímos que o objetivo deste estudo foi alcançado à medida que foi oportunizado a expressão do/as futuros/as professores/as sobre suas vivências dentro da escola e, assim, puderam durante a disciplina observar e construir sua formação inicial tendo como princípio básico a sua própria experiência. Isso nos motiva para um próximo momento pensarmos: como essa ação reflexivo-narrativa colaborou na prática desses educadores? Mas isso fica para uma nova ação de bordar.

REFERÊNCIAS

ABREU, Márcia Martins de Oliveira; ARENA, Adriana Pastorello Buim. Atos de Leitura na Alfabetização. [online]. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v.10, n.2, mai./ago, p.770-786, 2021. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/62478> Acesso em: 05 jun. de 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Edições 70: Lisboa, PT. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das trocas simbólicas**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetizando sem o Bá-Be-Bi-Bo-Bu**. São Paulo: Scipione, 1999.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione. 11 ed., 2009.

Forquin, Jean Claude. **Escola e cultura: a sociologia do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

Julia, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, 2001. [online]. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 08 jun. 2020.

LARROSA, Jorge. Experiência e alteridade em educação. Santa Cruz do Sul: **Revista Reflexão e Ação** v.19, n2, jul./dez, p. 4-27. 2011. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2444>. Acesso em: 05 jun. 2020.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. Cartilha de alfabetização e cultura escolar: Um pacto secular. [online]. **Cadernos Cedes**, n. 41, v. 52, p. 41-54, 2000. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 04 jul. 2020.

SOARES, Magda Becker. **Metamemória-memórias: travessia de uma educadora**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SOUSA, Maria Goreti da Silva; CABRAL, Carmen Lúcia de Oliveira. A narrativa como opção metodológica de pesquisa e formação de professores. [online]. **Horizontes**, v. 33, n. 2, jul/dez., p. 149-158, 2015. Disponível em: <https://revistahorizontes.usf.edu.br/horizontes/article/view/149>. Acesso em: 05 ago. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006.

Viñao Frago, Antonio. Historia de la educación y historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. [online]. **Revista Brasileira de Educação**, set./dez. p. 63-82, 1995. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/70501>. Acesso em: 09 jun. 2020.

CAPÍTULO 5

RASTROS DE CURRÍCULOS INVENTIVOS: IMAGENS NAS/DAS INFÂNCIAS QUE REVERBERAM NO COTIDIANO DE UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL*

Amanda Silva de Medeiros

Suely Scherer

Epígrafe (Figura 1 – Rastros...)



Fonte: dados da pesquisa

Rastros de uma pesquisa¹⁰

A epígrafe deste texto se faz com um rastro. Rastro de uma imagem, de um olhar, de uma fração de segundo de um cotidiano. O

*Agradecemos a CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – código de financiamento 001, pelo apoio financeiro a este trabalho.

¹⁰ Declaramos ter direito de exibição das imagens reproduzidas neste texto, que foram feitas no contexto da produção de dados da pesquisa, seguindo os pressupostos éticos.

cotidiano de uma escola de Educação Infantil do município de Campo Grande/MS, onde uma pesquisa de doutorado¹¹ tem se desenvolvido a fim de dialogar sobre o que podem imagens na/da infância neste espaço. Dentro desse cenário, caminhando ao lado da questão “Quanto de infância cabe na Educação Infantil?” temos experienciado esse cotidiano na intenção de alcançar um tempo de infância.

Apresentamos aqui rastros dessa caminhada, na intenção de compor com as imagens de movimentos que acontecem nesse cotidiano e com/a partir delas dizer de currículos produzidos nos espaços e tempos dessa escola. Nos propomos a dizer de uma infância maior, fase formativa, que ocupa um currículo também maior, que busca o que é comum e que controla. Também apresentamos a perspectiva de uma infância menor, que é condição humana e que guia outros currículos, menores, inventivos. Que resistem e reverberam. A partir disso, dizemos do modo de registrar o que nos passa, de dizer e de fabricar outros currículos, outros mundos, com imagens.

Por fim, nos deixamos guiar por esses encontros com imagens, currículos, escolas, crianças e inventamos para nos conhecer.

Infâncias que ocupam um cotidiano da Educação Infantil: rastros de idade e tempo

Depois que iniciei minha ascensão para a infância,

Foi que vi como o adulto e sensato!

Pois como não tomar banho nu no rio entre pássaros?

¹¹ A pesquisa de doutorado em questão é desenvolvida pela primeira autora deste texto e orientada pela segunda, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul.

Como não furar lona de circo para ver os palhaços?
Como não ascender ainda mais até na ausência da voz?
(Ausência da voz e *infantia*, com t, em latim.)
Pois como não ascender até a ausência da voz —
La onde a gente pode ver o próprio feto do verbo —
ainda sem movimento.
Aonde a gente pode enxergar o feto dos nomes —
ainda sem penugens.
Por que não voltar a apalpar as primeiras formas da
pedra. A escutar
Os primeiros pios dos pássaros. A ver
As primeiras cores do amanhecer.
Como não voltar para onde a invenção esta virgem?
Por que não ascender de volta para o tartamudo!
(BARROS, 2013, p.410)

Dizer da infância e do modo como ela tem ocupado os espaços educacionais (e não só eles) se tornou um transbordar de questões necessárias e urgentes. A pergunta que disparou nossa caminhada, e que tem nos acompanhado desde então, tem se desdobrado em outras a partir do que acontece no território que temos habitado.

A noção de território aqui é entendida num sentido muito amplo, que ultrapassa o uso que fazem dele a etologia e a etnologia. Os seres existentes se organizam segundo territórios que os delimitam e os articulam aos outros existentes e aos fluxos cósmicos. O território pode ser relativo tanto a um espaço vivido,

quanto a um sistema percebido no seio da qual um sujeito se sente 'em casa'. O território é sinônimo de apropriação, de subjetivação fechada sobre si mesma. Ele é o conjunto de projetos e representações nos quais vai desembocar, pragmaticamente, toda uma série de comportamentos, de investimentos, nos tempos e nos espaços sociais, culturais, estéticos, cognitivos. (GUATTARI; ROLNIK, 1986, p. 323).

O território é moldado por diversos componentes a partir de práticas e discursos vigentes que visam atualizar e estabelecer configurações sociais. Nesse sentido, território não tem a ver com terra, mas designa mascaradas que, diversas vezes, são transculturais e estáveis, em que se estabelecem modos de vida. Nessa direção pensamos que a Educação Infantil é território, constituída a partir de práticas e procedimentos sociais e que se modificaram a partir de atualizações históricas.

Diante disso, para além de quanta infância cabe na Educação Infantil, o diálogo aqui se estabelece acerca de *que infâncias cabem*, de como elas ocupam o território da Educação Infantil como um todo.

É primeiro preciso pensar então nessas infâncias plurais. Aqui, nos detemos em duas perspectivas. A primeira diz de um entendimento de infância que talvez seja o mais conhecido. Nessa perspectiva a infância é fase de formação e espera, em que a criança virá a ser somente depois de receber as formações dadas pelos adultos. Nessa direção não há diálogo e a educação não parte da igualdade, mas da hierarquia, em que as ações são sempre feitas na intenção de reforçar que é o adulto quem conhece, sabe, ensina. A criança é vista quase que na perspectiva dos Jesuítas, como uma folha em branco para ser preenchida com modos de agir, viver, ser criança (KOHAN, 2007).

É essa infância que ocupa as políticas públicas, os currículos prescritos, as formações de professores, nossas pesquisas, nossa escrita. Essa

infância é majoritária, ocupa esses espaços molares e se faz a partir de uma educação que faz conforme modelos, pois “as maiorias não se definem pelo número ou pela quantidade, mas porque são um modelo ao qual há que se conformar” (KOHAN, 2007, p.92).

Mas há uma outra infância que se estabelece enquanto convite. Uma infância das minorias que é acontecimentos e experiência. Que se faz nos corredores, nas brincadeiras, nas falas, nas gargalhadas, nas perguntas, nos corpos que resistem. Que é tempo e por isso pode ser alcançada por qualquer um, independentemente da idade, nos colocando com um olhar inaugurador no mundo, em um movimento de desconhecer, desaprender, desacostumar. É a potência afirmativa de novos inícios, de outras possibilidades (KOHAN, 2007).

Que infâncias cabem nesse território? Retornamos a questão que iniciou este tópico, na companhia de Barros (2013) que apresenta as duas concepções aqui expostas em sua poesia. A de uma infância maior que vê a ausência da voz em seu sentido literal, e a infância menor que entende a ausência da voz como encantamento, gaguejo. Que infâncias cabem? Elas se cruzam, uma não existe sem a outra, mas a infância que impõe modelos vai apagando, pouco a pouco, a infância das minorias. Até que somente ela pareça caber ali.

A Educação Infantil é território guiado por um currículo prescrito, que se estabelece a partir de práticas e discursos na intenção de indicar direções para o que acontece nesse espaço. Nesse sentido, a infância maior acaba por silenciar outras infâncias que se dão nesses espaços. Isso se dá, pois, “não há território e corpo mais disputado do que o da criança para atribuir-lhe uma essência e subjetividade” (ABRAMOWICZ, p. 2019, 17). Nesse sentido, nos propomos a caminhar por este território na intenção de adentrar ao tempo da infância, se abrir ao encontro com as infâncias que se fazem nos corredores, questionando com elas o que está posto, permitindo que elas reverberem e nos guiem.

Essas infâncias, que habitam o cotidiano de uma escola de Educação Infantil, produzem os currículos que se fazem ali, no chão da escola, nas experiências que não cabem na prescrição, no que é dito como comum.

Talvez possamos pensar de novo em outro lugar minoritário, molecular, para a infância, na espacialidade molar e concêntrica da escola; talvez queiramos promover outras potências de vida infantil, outros movimentos e linhas nesse território tão maltratado, descuidado e desconsiderado que é a escola (KOHAN, 2007, p. 97).

Currículos: rastros de controle e meninices

O contrário da meninice é isso que podemos nomear como “uma estância sem gestos”. O adulto sabe como confinar a meninice, como derrotá-la. E talvez essa estância sem gestos seja uma das metáforas do educar. Uma das mais frequentes. Uma das menos interessantes. Uma das que mais ferem (SKILIAR, 2012, p. 19).

Uma estância sem gestos se faz, atualmente, com uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que se apresenta de maneira a nos conduzir a uma outra percepção. Que diz de campos de experiências, mas que, na verdade, é somente um disfarce para ainda estabelecer a imposição de uma única infância. Uma base comum, que desconsidera as diferenças, que impõe modelos, que prescreve vidas.

Figura 2 - Meninices



Fonte: dados da pesquisa

Um currículo prescrito, guiado por uma infância maior que ainda se faz ensinando a criança a ser criança. No qual a Educação Infantil gravita em torno de uma escola que coloniza, cada vez mais cedo, este espaço, antecipando uma escolarização sem infância, onde corpos, alegria e brincadeiras são silenciados (ABRAMOWICZ, 2019).

Mas há a outra infância, de tempo, das meninices. Essa infância se faz enquanto resistência, reverbera. E cria outros currículos, também plurais, também distantes de um tempo cronológico, também distantes de formas únicas e de algo comum. Currículos que se fazem na diferença, desformativos, infantes, brincantes. Currículos de um cotidiano da Educação Infantil. Possibilidade de um currículo que não é

“currículo uniforme” igual para todos, evitando-se assim um currículo pasteurizado, homogeneizado, aquela coisa de “tamanho único” que serve para todos, esquecendo que as situações educacionais, bem como seus objetos de estudo, implicam processos de

natureza complexa, portanto, diferenciados, auto-eco-organizadores, emergentes, imprevisíveis e sujeitos ao acaso (MORAES, 2010, p.25).

Esses currículos se fazem em oposição às ideias antagônicas e excludentes que costumeiramente carregamos e que acabam por anular a diversidade. Essa oposição se distancia de classificar, rotular, de impor um isto ou aquilo, de impor naturalidades. Esses currículos se estabelecem como potência para transitar entre possibilidades, de poder ser isto e aquilo e mais aquilo e aquele outro (AMORIM, 2005).

São currículos desformativos, guiados pelo tempo das meninices, e que nos possibilitam tirar da natureza as naturalidades, transver o mundo. Não como um abandono das formas, mas como possibilidade de criar outras e mais e mais outras (BARROS, 2013).

Currículos problemáticos.

O campo problemático [...] é resistência: aos processos instituídos de pesquisa, aos modos-bolha de existir. Resistência precária submersa nas águas múltiplas. Resistência: existência monstruosa, híbrida... [...] Existência no labirinto das águas. Experiência no labirinto. Sem saída. Sem entrada. Só entre [...]. O problemático, enquanto acontecimento que se dá por meio de encontros, é estar nas águas. Não águas abstratas tratadas abstratamente, mas cada água em sua complexa multidão. Cada água em sua singularidade. Acontecimento. Inigualável, inequívoco. Singularidade. Invenção de si e do mundo (CLARETO, 2011, p. 223).

Problemático enquanto produção de singularidades, de diferenças (FERRAÇO; GOMES, 2017). Que se produz de diferentes modos de existir, de (re)existir, de resistir. Currículos problemáticos que se abrem a partir da complexidade de um cotidiano que acontece em meio a sabe-

res-fazeres-pensares. Em um cotidiano que se faz nos encontros entre crianças, professoras, espaços, tempos, pesquisadores, brincadeiras, vidas.

Nesse sentido, concordamos com Moraes (2010) que diz de currículos que são territórios, que se fazem enquanto identidade de cada escola, carregando consigo sua complexidade. Que se estabelecem a partir dos mundos criados, tecidos por feitura nas relações entre aqueles que ocupam os espaços e tempos dali. É a trajetória que se faz do inesperado, do que chega de súbito, do que não é linear. É o que acontece e que reverbera, constituindo escolas, saberes, conhecimentos, infâncias, vidas...

O que pode então imagens que se fazem com o que acontece?

Registros do que acontece nesse cotidiano: rastros da fotografia do perfume

Difícil fotografar o silêncio.

Entretanto tentei. Eu conto:

Madrugada a minha aldeia estava morta.

Não se ouvia um barulho, ninguém passava entre as casas.

Eu estava saindo de uma festa.

Eram quase quatro da manhã.

Ia o Silêncio pela rua carregando um bêbado.

Preparei minha máquina.

O silêncio era um carregador?

Estava carregando o bêbado.

Fotografei esse carregador.

Tive outras visões naquela madrugada.

Preparei minha máquina de novo.

Tinha um perfume de jasmim no beiral de um sobrado.

Fotografei o perfume.

Vi uma lesma pregada na existência mais do que na pedra.

Fotografei a existência dela.

Vi ainda um azul-perdão no olho de um mendigo.

Fotografei o perdão.

Olhei uma paisagem velha a desabar sobre uma casa.

Fotografei o sobre.

Foi difícil fotografar o sobre (BARROS, 2013, p. 379-380).

Como é que se registra o silêncio da madrugada e o perdão do mendigo? Como é que se registra a risada que ressoa, a brincadeira que não vemos, as mãos tão rápidas que nem se consegue ver? Como é que se fissura também nossos modos de caminhar com rastros de um cotidiano que se faz em encontros? Talvez tenhamos já uma pista: se permitir alcançar um tempo de infância, de meninices. Mas, para nós, fotografar esses rastros é também fazer reverberar, de algum modo, experiências. Porque além do registro em si, o movimento de registrar é potência para uma postura infante, de fissura, quando este é feito na perspectiva apresentada por Barros (2013) em que não fotografamos em busca da flor, mas sim de seu perfume.

Nesse sentido, é necessário primeiro dizer das máquinas, das tecnologias e das relações que estabelecemos com elas. Partimos, de início, de Kenski (2007, p. 24), que define tecnologia como “conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de equipamento em um determinado tipo de atividade”. A autora também afirma que as habilidades em lidar com essas tecnologias são chamadas de técnicas.

A partir disso, nos propomos a ampliar nosso olhar e pensar esse conceito junto a outras discussões. Retomando o conceito de território e pensando no entendimento de tecnologias estas são, para nós, possibilidade de criar territórios existenciais ou mecanismos de atribuição de subjetividades outras.

Nesse movimento, para além dos discursos impostos e das máscaras que, por vezes, estabelecem modos de uso, de produção, de viver, as tecnologias podem ser centros de afetos, em que a criação do conhecimento se torna criação de existências. Nessa perspectiva as técnicas se tornam os modos como tornamos possível o sentir, os afetos que nos chegam (FONSECA; COSTA; KIRST, 2008).

A subjetividade torna-se conceito essencial aqui. Ela, que é a produção incessante dos encontros com o outro, que se faz no vibrátil, nas dobras da pele que se estende e se dobra ao ser tocada pela força do que vê, se faz também com as tecnologias. Nos encontros entre humanos, máquinas, conhecimentos, criam-se mundos, criam-se territórios existenciais. Nestes criam-se modos de experimentar e inventar mundos, descostumam-se os modos já fixados de olhar, sentir, viver (MANSAÑO; et al, 2010).

Ao pensarmos o uso e a produção das tecnologias digitais nesse cotidiano, nos abrimos para um movimento de desconhecer, tateando de acordo com as forças que guiam o vibrátil. Com as dobras que

se fazem, buscamos registrar, no engendramento de pele, máquinas e afetos, os rastros, as experiências, construindo concepções ontológicas de mundo.

E, por isso, entendemos a concepção das tecnologias nesse trabalho também na direção de tecnologia social, em que esta é uma possibilidade de equidade, no sentido de que suas produções intervenham criticamente no contexto social (DAGNINO, 2011). Quando pensadas na direção de centros de afetos (e também em outras, a depender do que se faz com essas produções) as tecnologias são meios de criar outras possibilidades de mundos em um cotidiano de múltiplas infâncias, de múltiplos tempos, mas que, por vezes ainda é guiado pelo tempo cronológico, que controla e inferioriza.

A equidade buscada aqui está em ocupar com as crianças este espaço do qual são protagonistas e compor com elas registros dessas experiências, questionando o que está posto. Essas produções permitem, para nós, intervir socialmente em uma concepção de infância que coloca a criança como alguém que não tem voz. Com os registros dos afetos que passam nesses encontros (entre celulares, crianças, professoras, pesquisadora) podemos tirar a força da infância maior e criar outros modos de existir: abertos, mutantes, desformativos.

Assim, as tecnologias nesta pesquisa são entendidas como conjuntos de conhecimentos, mas também como modos de agir, sentir e tatear o mundo, a partir de encontros, fissurando modos estabelecidos e inaugurando novas formas de subjetivação.

Com elas, podemos fotografar o perfume, o silêncio, a voz, o vento.

Queria transformar o vento.

Dar ao vento uma forma concreta e apta a foto.

Eu precisava pelo menos de enxergar uma parte física

do vento: uma costela, o olho...

Mas a forma do vento me fugia que nem as formas de uma voz.

Quando se disse que o vento empurrava a canoa do índio para o barranco

Imaginei um vento pintado de urucum a empurrar a canoa do índio para o barranco.

Mas essa imagem me pareceu imprecisa ainda.

Estava quase a desistir quando me lembrei do menino

montado no cavalo do vento — que lera em Shakespeare.

Imaginei as crinas soltas do vento a disparar pelos prados com o menino.

Fotografei aquele vento de crinas soltas (BARROS, 2013, p. 384-385).

Nesse sentido, não é intenção analisar as imagens, mas com elas deixar-se afetar, permitir que elas sejam criação dos sujeitos que habitam este cotidiano, deixando rastros de currículos problemáticos. Com isso, permitir que elas nos cheguem, que sejam potência inventiva para que como elas possamos desacostumar nossos olhares acerca de um cotidiano e das imagens que são produzidas neles. Permitir que o acontecimento também ocorra na escrita, no olhar, no sentir, nas relações estabelecidas com essas fotografias.

A experiência, a possibilidade de que algo nos passe ou nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sen-

tir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p. 160).

Nos parece que quando se suspende o automatizado, quando se dá tempo, se abre para atenção e delicadeza, é possível provocar fissuras em currículos homogeneizadores. É possível sentir o perfume das flores, ouvir o silêncio, porque se suspende a opinião, o esperado, o que está dentro da forma. E se fazem diversos currículos problemáticos, que se constituem com o que vibra, nas dobras da pele que se estende nos encontros. Encontros que acontecem quando as fotografias são feitas, quando se olha para elas, quando se caminha com elas, quando se compõe com elas.

Assim, inauguramos aqui um movimento, afirmando uma potência inventiva disparada pelas infâncias que ocupam esse cotidiano.

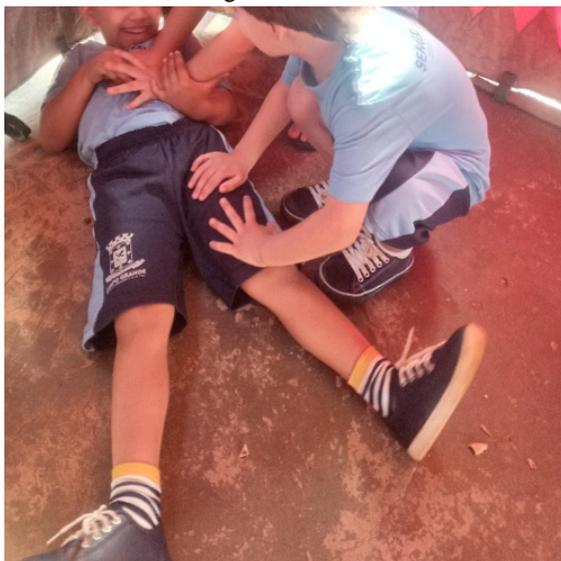
Que currículos acontecem nos encontros entre escrita e imagens?

Rastros de currículos....

Invento para me conhecer (BARROS, 2013, p.457).

Essa invenção se faz em nosso encontro com as imagens e falas de crianças e professoras produzidas nesse cotidiano e com os vestígios da poesia de Manoel de Barros que estão em nós.

Figura 3 – Tatear...



Fonte: dados da pesquisa

Um currículo tateante
Que se faz com o corpo
Com o toque
Com braços esticados
E pernas que balançam
Que se faz no chão do pátio
Dentro da casa do lobo mal
Sem corpos controlados
Sem braços silenciados
Sem pernas paralisadas.

Figura 4 – Brincar...



Fonte: dados da pesquisa

Um currículo brincante
Que desce pelo escorregador
Que se faz com torres que vão até o céu
Que se faz com barcos que voam
Que se faz com gargalhada
Sem hora marcada para brincar.

Figura 5 – Rabisco...



Fonte: dados da pesquisa

Um currículo rabiscado

Que não dá nome as coisas

Que pinta fora do risco

Que não dá explicações

Que não repete, repete e repete até ficar igual

Um currículo que repete, repete e repete até ficar diferente. Um currículo...

Rastros de fissuras

não há currículo que não indique entradas e saídas para novas vidas, percursos para outras formas de existência, incidências sobre inéditas possibilidades de viver...

não há um, que não abale as próprias representações, arrastando-se até os seus limites, avesso ou Fora...

não há um que não fissure os padrões, reconhecimentos, recognições...

não há currículo que não acabe se distanciando da ciência oficial e do aparelho de estado...

que não minorize currículos majoritários, calcados na opinião e senso comum...

nenhum, que não ria, especialmente de si mesmo... (CORAZZA, 2013, p.164, 165).

Este texto tinha, inicialmente, a intenção de dizer dos currículos que são produzidos no cotidiano de uma escola de Educação Infantil, onde uma pesquisa sobre infância, imagens e encontros tem se desenvolvido. Findamos essas páginas com um transbordamento de escrita que acabou por focar também em currículos que podem ser fabricados com o que perpassa todo um cotidiano de uma escola e o que acontece nesses encontros.

Com isso, afirmamos a potência da infância enquanto estado de existência que invade o território da Educação Infantil e fatura o currículo único prescrito, que controla e silencia, minorizando currículos maiores, deslocando as certezas, problematizando a vida.

Assim, compomos por meio desses encontros, em um movimento de olhar, escutar, sentir e produzir: não só currículos de uma escola

de Educação Infantil, mas modos inventivos de ocupar um capítulo de livro, uma escrita, uma educação. E assim, esperamos que isso também se faça em que lê, compondo outros currículos e outros movimentos a partir do encontro, do que acontece. Nossa expectativa está contemplada nas palavras de Lispector (1998, p. 95): “Tudo acaba, mas o que te escrevo continua. O que é bom, muito bom. O melhor ainda não foi escrito. O melhor está nas entrelinhas. O que te escrevo é um “isto”. Não vai parar: continua.”

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ; Anete. Educação Infantil: implementar o exercício da infância. In: ABRAMOWICZ, Anete; TEBET, Gabriela Guarnieri (Org.). **Infância e Pós-estruturalismo**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

AMORIM, Antonio Carlos Rodrigues de. Photo Grafias, escritascotidiano e currículos deformação. In: FERRAÇO, Carlos Eduardo (Org.). **Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo**. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROS, Manoel de. **Poesia Completa**. São Paulo: Leya, 2013.

CLARETO, Sônia Maria. Na travessia: construção de um campo problemático. In: CLARETO, Sônia Maria; ROTONDO, Margareth Sacramento; VEIGA, Ana Lygia Vieira Schil da (Org.). *Entre Composições: formação, corpo e educação*. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2011.

CORAZZA, Sandra Mara. O que se transcria em educação? Porto Alegre: Doisa, 2013.

DAGNINO, Renato. Tecnologia social: base conceitual. [online]. *Ciência & Tecnologia Social*, v. 1, n. 1, p. 1-12, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/7794> Acesso em: 25 jun. 2020.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GOMES, Marco Antonio Oliveira. Cotidianos escolares em imagens. [online]. **Educação & Realidade**, v. 42, p. 417-438, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/kn5BzPQrDTQhwyNvCrG5NPt/?lang=pt> Acesso em: 04 maio 2022.

FONSECA, T. M. G.; COSTA, L. A.; KIRST, P. G. Ritornelos para o pesquisar no contexto das tecnologias virtuais do sensível. [online]. **Informática na educação: teoria & prática**, v. 11, n. 1, 2008. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/7133>. Acesso em: 07 jan. 2020.

GUATTARI, Felix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 1986.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estrangeiridade e ignorância** – Ensaios de filosofia e educação. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

LARROSA, Jorge. **Linguagem e Educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LISPECTOR, C. **Água Viva**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MANSANO, Sonia Regina Vargas. Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. [online]. **Revista de Psicologia da UNESP**, v. 8, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.assis.unesp.br/index.php/psicologia/article/view/946>. Acesso em: 18 abr. 2020.

MORAES, M. C. de. Complejidad y currículo: por una nueva relación. **Po-lis (Santiago)**, v. 9, n. 25, p. 289-311, 2010. Disponível em: https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682010000100017. Acesso em: 07 maio 2020.

SKILIAR, Carlos. As interrupções no corpo, a atenção, a ficção e a linguagem da infância. In: XAVIER, Ingrid Muller; KOHAN, Walter Omar (Org.). **Filoso-far: aprender e ensinar**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

CAPÍTULO 6

“TRABALHO FEITO”, “EU TENTEI” E “GIZ AVIÃO”: OLHARES CRÍTICOS E PÓS-CRÍTICOS DIANTE DA COTIDIANIDADE ESCOLAR

Juliana Gomes Santos da Costa
Rafael Fernando da Costa
Tiago Duque

Introdução

O presente capítulo desenvolve uma reflexão sobre o cotidiano escolar de uma escola de Ensino Médio da rede estadual de São Paulo, que se localiza no município de Campinas. Os dados aqui descritos foram construídos em uma pesquisa de doutoramento¹² que objetivava compreender as concepções das/os professoras/es em relação às bases teórico-filosóficas que perpassam sua prática pedagógica e, consequentemente, influem na profissão docente. Não iremos adentrar a pesquisa referida, mas aproveitar a descrição de algumas aulas observadas no próprio cotidiano escolar para refletirmos sobre duas possibilidades de abordagem teórica, uma crítica e outra pós-crítica. Acreditamos na potência de pesquisas do/no/com o cotidiano escolar que a partir do contexto e das vivências escolares nos possibilitam a reflexão sobre a complexidade da escola, da educação.

Falar de cotidiano é falar de um certo lugar, olhando para um lugar, para algo deste lugar, e olhar tudo isso tendo o olhar provocado e instigado pelo que o cotidiano pode nos mostrar ou mesmo nos es-

¹² Referimo-nos à pesquisa do coautor deste capítulo, intitulada “Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino médio sobre a profissão” (COSTA, 2020).

conder. É preciso compreender que estudar cotidiano seria estudar por uma determinada ótica, seja ela crítica ou pós-crítica, mas, ainda assim, ela não esgota as possibilidades de análise. Assim sendo, não queremos reduzir a escola que nos serve como campo de pesquisa à nossa interpretação sobre ela e também não esperamos universalizar como regra o que ali acontece, seja por uma ou outra perspectiva teórica. Também não pretendemos elaborar uma reflexão revisionista/bibliográfica do ponto de vista teórico, em que contemplaríamos um vasto conjunto de autoras/es. Ao invés disso, queremos apresentar parte das descrições do cotidiano desta escola, entendendo que as aulas observadas são a expressão da escola, do que é (tem sido) escola, do que se concebe como espaço/tempo escolar, como uma oportunidade de reflexão de dois olhares teóricos distintos (crítico e pós-crítico).

A escola em questão é uma escola centenária e tradicional da cidade, tendo passado na sua história por diversas modificações em seu currículo e objetivos; contudo, o prédio continua, de certa forma, o mesmo e é considerado patrimônio estadual, características essas comuns a outros prédios escolares localizados nas suas proximidades. É uma escola de grande dimensão, ocupando um quarteirão (quatro quadras) e possuindo três pavimentos. A direção da escola não nos disponibilizou o projeto político pedagógico; afirmou que ele estava em construção e que o antigo não havia sido encontrado. O documento fornecido foi o plano de gestão de 2014, documento que é desenvolvido pela gestão a fim de atender às solicitações do projeto político pedagógico. De acordo com a vice-diretora, a escola tem em torno de 1.800 alunas/os e 100 professoras/es. Atualmente ela atende turmas do Ensino Fundamental (EF), Ensino Médio (EM) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), mas as descrições do cotidiano escolar que apresentaremos aqui são referentes ao EM e à EJA.

Em uma primeira seção, discutiremos o cotidiano escolar em uma perspectiva crítica em Educação, para, posteriormente, em um

segundo momento, discutirmos a partir do olhar teórico das teorias pós-críticas. Nestas duas primeiras seções, não faremos contrapontos ou tensionamentos entre esses dois olhares, nosso objetivo é apresentá-los indicando o quanto as descrições das aulas que seguirão trazem possibilidades de análises tanto em uma como em outra perspectiva. Em uma terceira seção, apresentamos as descrições do cotidiano escolar, dando destaque para suas especificidades, para sua complexidade e, ao mesmo tempo, apontando para o quanto o cotidiano escolar é diverso. Ao final, apresentamos considerações do quanto o cotidiano escolar é potente para análises na área da Educação, seja em uma ou em outra perspectiva teórica aqui apresentada.

A cotidianidade escolar: aproximações a partir do olhar crítico

Segundo Goes *et al.*, “A Teoria Crítica é decorrente da perspectiva marxista e foi sistematizada pelos representantes da Escola de Frankfurt: Jürgen Habermas, Herbert Marcuse, Max Horkheimer e Theodor Adorno” (2017, p. 73). Para esses autores, “uma das mais importantes contribuições da Teoria Crítica consiste no diagnóstico do tempo presente, capaz de demonstrar os obstáculos e as possibilidades para a emancipação humana” (2017, p. 73). Silva (2001) amplia o alcance que a classificação de “teoria crítica” no campo da educação ganhou, citando autores como Michael Young, Paulo Freire, Louis Althusser e Pierre Bourdieu, entre outros. Entre várias características, destacamos que “as teorias críticas são teorias de desconfiança, questionamento e transformação radical” (SILVA, 2001, p. 10). Importante destacar que mesmo dentro de uma perspectiva teórica crítica, o trabalho dos referidos autores possui distinções e singularidades em relação a análise, crítica e superação da realidade.

As modulações dentro deste campo analítico podem ser vistas na abertura da teoria crítica para a análise do cotidiano, pois a tradição

analítica é macrossocial. Segundo Candau (2011), a partir da década de 1960, com a “Nova Sociologia da Educação” britânica, foi possível ampliar o olhar sobre o cotidiano escolar, pois, para além das dimensões sociais e econômicos, enfoca-se o currículo.

No campo da educação, por exemplo, Saviani (1999) atribui a parte das teorias críticas da educação a denominação de reprodutivistas, ou seja, seriam teorias crítico-reprodutivistas. A argumentação do autor é que tais teorias (em destaque ao pensamento de Bourdieu, ao de Althusser e ao de Baudelot e R. Establet) destacam os condicionantes sociais da educação – por isso críticas –, mas “reprodutivistas” por reduzirem a educação apenas à reprodução da sociedade, uma completa impotência em relação à transformação social.

Contudo, ainda considerando o olhar de outra parte da teoria crítica, sabemos que a escola é um produto social, mas não somente; assim sendo, e partindo da lógica dialética, a escola não pode ser compreendida como uma simples decorrência da sociedade, assim como não se mantém alheia a tal sociedade. Quando focamos o cotidiano, podemos notar essas nuances e compreendermos que é possível “conhecer a sociedade global conhecendo a cotidianidade e conhecer o cotidiano como conhecimento crítico da sociedade global” (PENIN; LEFEBVRE *apud* DURAN, 2009, p. 32-33). A escola não espera, a escola se esmera em ser rápida, constante, feita de instantes e acontecimentos; a escola é “obra em construção”, constrói-se todos os dias e faz isso em seu cotidiano; estar em obra é ser escola, ter acontecimentos cotidianos e vê-los como transformação constante é viver a cotidianidade.

As pesquisas sobre vida cotidiana, cotidiano e cotidianidade têm se consolidado como estratégia de compreensão da realidade. Na área da educação, pensar o cotidiano nos ajuda a compreender como se materializam no “chão da escola” teorias, currículos e até o senso comum relacionado à educação. Esse tema tem aparecido nas pesquisas

no campo da Educação e das Ciências Humanas, sempre em relação a acontecimentos diários da vida e os significados que se constroem, nos hábitos, nos ambientes públicos e privados, “e todo o sentido social e político dessas práticas e comportamentos que se expressam ‘na penumbra’, em um cotidiano tão carregado de contradições” (DURAN, 2009, p. 32).

Duran (2009) ainda aponta que pensar em cotidiano é pensar em versão, pois haveria versões para se compreender o cotidiano escolar. É preciso olhar a singularidade sem deixar de lado o macrosocial, perceber que não estamos estáticos e temos no cotidiano a explicitação da relação dialética entre o “todo e a parte”, ente o global e o local. Portanto, é necessário pensar a escola, a sociedade em que esta escola está inserida e a relação permeada por contradições entre a finalidade da escola e a sua realidade. Pensar a realidade da escola e a sua finalidade, por si só, já nos faz pensar por contradição. O cotidiano, sendo espaço e tempo permeado de contradições, é também espaço e tempo de revolução. Uma revolução cotidiana pensada a partir da escola, a partir da mudança do/no e com o cotidiano.

Em conversa com Oliveira (2007), Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia, pesquisadoras e grandes “cotidianistas”, narram sobre seus percursos pessoal/profissional. Durante a conversa é apresentada uma reflexão acerca da prática docente em relação ao currículo, trazendo a provisoriidade e a consciência do movimento da aula, do movimento próprio de cada turma, entendendo e valorizando as curvas e encruzilhadas que o cotidiano apresenta. Ou seja, o cotidiano é o espaço/tempo em que a vida acontece e, por isso, é nele que conseguimos enxergar a complexidade e as contradições e, por isso, espaço de revolução (cotidiana).

Fazer pesquisa nos/dos/com os cotidianos se torna constante, e com isso há uma valorização da construção que as pessoas fazem do

seu dia a dia, dos hábitos, do corriqueiro; é uma construção contraditória que revela práticas e comportamentos que aparecem na escola e compõem o viver na escola. Os protagonistas que escancaram a vida cotidiana a mostram porque a vida do indivíduo é a expressão dessa cotidianidade, o indivíduo é simultaneamente um ser particular e um ser genérico, como afirma Heller (2000). O homem e a mulher teriam sua particularidade social, “todo conhecimento do mundo e toda pergunta acerca do mundo motivados diretamente por esse ‘Eu’ único, por suas necessidades e paixões, é uma questão da particularidade individual” (HELLER, 2000, p. 20). Já no campo de um ser genérico temos a “consciência de nós” que dialoga com a percepção de que as revoluções invisíveis se dão na cotidianidade por muitos “Eus”, que enquanto indivíduos são “[...] produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento humano; mas o representante do homem-genérico não é jamais um homem sozinho, mas sempre a integração” (HELLER, 2000, p. 21). Assim, apontamos a complexa tarefa de perceber no cotidiano escolar o “ser particular” e o “ser genérico”, numa integração necessária entre os diferentes “ser” enquanto indivíduo e a integração deste com outros indivíduos e com a comunidade e a cotidianidade, sendo que esta se modifica, apresenta contradições e se movimenta dia a dia.

Heller (2000) traz como característica dominante da vida cotidiana a espontaneidade, essa formada por motivações particulares e ainda atividades “humano-genéricas”; estas não estão em contradição absoluta, e sim implicando-se mutuamente. A espontaneidade se daria como uma ação já refletida e que vem à tona não como ato “automático”, mas como um ato já interiorizado com base na reflexão e pensado por contradição e não a partir da contradição.

A vida cotidiana caracteriza o homem como já inserido em uma cotidianidade desde o seu nascimento. Heller coloca a subjetividade do

sujeito no centro do processo histórico, entende assim o indivíduo e sua vida cotidiana como ponto central das reflexões, essa vida cotidiana vista como atividade necessária à sobrevivência.

Rockwell e Ezpeleta (2007) apresentam a difícil tarefa de ter no cotidiano o mote para o estudo/pesquisa. As autoras trazem a ideia do “Cotidiano escolar/ cotidianos escolares”, ou seja, novamente vislumbramos a ideia da versão, da multiplicidade. Outro ponto nos provoca a pensar como realizamos pesquisa na escola, até que ponto temos a escola como lugar vivo ou até que ponto nas pesquisas educacionais colocamos a escola como coadjuvante, tendo como principal as teorias estudadas e as hipóteses levantadas, desconsiderando assim as brechas contadas pelos protagonistas, desconsiderando assim os “pulos do gato” revelados e que uma hipótese, uma premissa de pesquisa não será suficiente, pois saltos, pulos e brechas não são previsíveis, por vezes nem são visíveis se não olhados a partir dos olhos de seus “vivedores” e narradores.

Essa observação na pesquisa e a própria vivência de análise do/no/com cotidiano escolar nos impõe olhar para a escola de maneira atenta para não correremos o risco de uma observação quantitativa que descarta minúcias e a heterogeneidade dos sujeitos na sua experiência cotidiana singular, mas precisamos considerar que mesmo assim atentos estamos no meio-fio. Não há roteiro pronto ou ação definida; o que há é movimento, experiências. Esse olhar para a vida cotidiana e para a pesquisa em educação é determinante e de fundamental importância para contextualizar ou se apropriar do lugar e da história em que estamos inseridos como pesquisadoras/es. Para a análise em primeiro nível acerca de cotidiano, a ação se daria em atividades observáveis que se repetem ou não (continuidades e descontinuidades). A vida cotidiana em sua relação e mesmo em sua “feitura”, junto da escola, funciona como espaço de intersecção entre sujeitos individuais que, com seus saberes, participariam da construção da escola. Afinal, “[...] a realidade esco-

lar aparece sempre mediada pela atividade cotidiana, pela apropriação, elaboração, refuncionalização ou repulsa que os sujeitos individuais levam a cabo”. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 142).

Ainda segundo Rockwell e Ezpeleta, este conceito de vida cotidiana “obriga-nos a conservar a heterogeneidade, umas das características mais notáveis de qualquer escola”. Nele, existe “não apenas uma grande diversidade de âmbitos, de sujeitos, de escolas, mas também coexistem, sobretudo em cada conjunto de atividades, em cada ‘pequeno mundo’, elementos com sentidos divergentes”. (ROCKWELL; EZPELETA, 2007, p. 142). Isso nos permite afirmar que “Qualquer registro de atividades cotidianas da escola apresenta incongruências, saberes e práticas contraditórios, ações aparentemente inconsequentes”.

As autoras, para pensarem no cotidiano como objeto de estudo para a pesquisa educacional, destacam e se atentam à questão da heterogeneidade, da construção histórica, e percebendo que as atividades observadas no cotidiano escolar são de sujeitos histórico-culturais, são contextualizadas no mundo e no chão, nas paredes, no teto e em tudo que é e está na escola. Nesse momento, destaca-se o conceito de apropriação, visto pelas autoras como diferente do conceito de socialização, já que sujeitos podem se apropriar sem necessariamente acreditar ou aprovar “regras”, mas estarem no movimento de apropriação para “sobreviver” a uma realidade. Outra leitura possível de apropriação se daria em acreditar e aprovar as “regras”, o jeito de funcionar, os acordos, entendendo que estes são positivos.

A cotidianidade escolar: aproximações a partir do olhar pós-crítico

Segundo Meyer e Paraíso (2014), as teorias pós-críticas são fruto dos efeitos combinados daquilo que conhecemos como abordagens

teóricas com o rótulo de “pós” (pós-estruturalismos; pós-modernismos; pós-colonialismos; pós-gênero e pós-feminismo), assim como de outras abordagens que fazem deslocamentos importantes em relação às teorias críticas (Multiculturalismo, Pensamento da Diferença, Estudos Culturais, Estudos de Gênero, Estudos Étnicos Raciais, Estudos *Queer*, entre outros). As abordagens pós-críticas no campo da Educação estão presentes em diferentes instituições e grupos de pesquisa, mesmo aquelas/es que não têm a educação da/na escola como seu exclusivo ou principal enfoque.

Olhar para a escola a partir do que nela se produz ou a partir do que dela se produz, em uma perspectiva pós-crítica, pode ter variadas direções. Uma entre elas é a compreensão do seu cotidiano como sendo composto e, ao mesmo tempo, compondo uma variedade de experiências cotidianas. A própria ideia de experiência nos chama a atenção por tratar de, necessariamente, relações de poder, subjetividade, demarcações da diferença, institucionalidade e múltiplas identidades. Nesse sentido, o “chão da escola” precisa ser compreendido muito mais em meio a desterritorialidades do que de um “lugar comum/compartilhado” ou “micromundo”. Isso porque a ideia mesmo de experiência diz mais sobre o quanto alunas/os e professoras/es são produzidas/os no cotidiano escolar do que simplesmente alunas/os e professoras/os tendo/possuindo experiências. Alunas/os e professoras/es não são “sujeitos da experiência”, que já estariam plenamente construídos e, por isso, a quem as “experiências acontecem”. Antes, é pela experiência (com o que ela tem de continuidade e descontinuidade) que se formam contingencialmente alunas/os e professoras/es (BRAH, 2006).

O tema do cotidiano escolar pode ser localizado em discussões amplas em que a cultura ganha centralidade, não como algo visto no aspecto “ideológico” ou de menor importância diante de outras temáticas, como a de classe ou as de pautas referentes a financiamento ou

políticas da Educação. A escola é diversa e o seu cotidiano também, porque temos vivido tempos de “experiências híbridas”, de “entre lugares”, isso porque “Nenhuma cultura é jamais unitária em si mesma, nem simplesmente dualista na relação do Eu com o Outro” (BHABHA, 2005, p. 65). Ao mesmo tempo, é sabido que quando se traz à cena a cultura escolar do cotidiano, estamos nos referindo aqui àquele movimento teórico-metodológico-político em que a “cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões” (COSTA, SILVERA, SOMMER, 2003, p. 36).

Portanto, o cotidiano escolar pode nos informar mais sobre temas poucos reconhecidos como sendo “da educação escolar”, isto é, muitas vezes escondidos em silenciamentos de determinados momentos escolares por não serem vistos como “sérios”, “mais importantes”, “estratégicos” ou “apropriados”: os palavrões ofensivos e, ao mesmo tempo, o quanto são autoatribuídos a novas identidades; as roupas trocadas ou misturadas nublando marcas de raça, classe e gênero das/os/es alunas/os/es; os memes e *nudes* que circulam na sala de aula em meio ao uso das redes sociais; os pânico morais em torno de certos conteúdos curriculares que problematizam as diferenciações tidas como naturais; encontros entre miscigenadas/os, refugiadas/os ou estrangeiras/os em cotidianos institucionais de “estado nação” em disputa de representação, e tantos outros.

Nesse contexto, a interação entre “ser indivíduo/particular” e “estar em comunidade/ser genérico” pode ser alocada em uma discussão outra, a de se constituir como descentrado, exatamente por ser sujeito e se localizar em diferentes “comunidades”, inclusive ao mesmo tempo. Professoras/es e alunas/os, nem mais um nem menos o outro, mesmo com as diferenças geracionais, estão marcados/as no cotidiano escolar por uma compreensão de descentramento, considerando as mudanças

de um “sujeito moderno/cartesiano” para um “pós-moderno”. Os des-
centramentos, segundo Hall (2005), têm relação com o modo como as
identidades são constituídas de forma aberta, inacabada e contraditória;
seriam avanços teóricos ocorrido no campo das ciências humanas,
que puseram fim à interpretações cartesianas e reconheceram proces-
sos mais amplos e coletivos, envolvendo a materialidade/historicidade,
a linguagem como um sistema social, a descoberta da subjetividade, as
relações de poder e disciplinamento, além das reivindicações em ter-
mos de gênero apontando que o pessoal é político.

Com isso, nem escola, nem alunas/os e nem professoras/os
deveriam ser tratadas/os de modo homogêneo quando o cotidiano é
lugar e foco de análise. E os sujeitos que compõem o “chão da escola”
tampouco são transparentes em relação às questões de poder, diferen-
ças, interesses, ideologia – incluindo aí a/o própria/o pesquisadora/or.
Isso ignifica que, mais que contradições e revoluções cotidianas, a aten-
ção se dá em termos de continuidades e descontinuidades das normas
e convenções do/no cotidiano. Em outras palavras, o olhar desta pers-
pectiva aponta para algo distinto de apenas destacar “que os grupos que
estão em posição hierarquicamente superior em uma relação de poder
definem o que deve ser ensinado, o que de fato ocorre, mas se trata de
considerar a produtividade do poder, para além do binarismo domi-
nadores e dominados” (COSTA, SILVERA, SOMMER, 2003, p. 58).

Esse olhar indica o quanto “é uma questão contextualmente
contingente saber se a diferença resulta em desigualdade, exploração
e opressão ou em igualitarismo, diversidade e formas democráticas
de agência política” (BRAH, 2006, p. 374). Mesmo o cotidiano escolar
sendo hierarquizado por meio de marcadores sociais da diferença (clas-
se, raça, gênero, sexualidade, nacionalidade, entre outros), o conceito
de experiência teorizado nos termos anteriormente apresentados nos
indica que há possibilidades de diversos agenciamentos, mostrando o

quanto a reflexão desconstrutivista de certas oposições (opressor/oprimido, “empoderado”/subalterno, “consciente”/“alienado”) é necessária para pensar a complexidade da vida ordinária.

Diante disso, é preciso compreender que o que nos cabe enquanto pesquisadoras/es é ver para além dos olhos das/os “vivedoras/es” da/na escola, afinal, há compromissos que as/os intelectuais não dividem com quem participa das suas pesquisas (SPIVAK, 2010), ainda que sem essa participação seria impossível cumprir com o compromisso intelectual. Não basta ouvir, ver e descrever a partir do campo quando o assunto é o cotidiano, inclusive o cotidiano escolar. É preciso produzir uma análise e uma crítica ao próprio modo de descrever e do próprio cotidiano de se organizar e de produzir as experiências. Dito de outro modo, o investimento é na análise da positividade do poder, isto é, sua capacidade de produzir subjetividades e identidades (COSTA, SILVERA, SOMMER, 2003), afinal, a vida cotidiana é “o que somos hoje é resultado da história e das relações sociais que demandam trabalho intelectual e rigor acadêmico para identificar e compreender” (MISKOLCI, 2021, p. 82). As prescrições para o agir (seja para transformar a realidade ou revolucioná-la) não estão no horizonte das pretensões teóricas pós-críticas, a não ser que seja para discuti-las em termos teórico-metodológicos.

As análises do cotidiano escolar, assim como de outros lugares (institucionais ou não), permitem-nos analisar, entre tantas coisas, certo currículo cultural, que, como o currículo escolar, tem como efeito nos fazer conhecer determinadas coisas e não outras (LOURO, 2004). Mas nem por isso, nessa perspectiva pós-crítica, o que não se dá a conhecer está escondido ou “oculto”; ao invés disso, faz parte do modo de funcionamento (de produção e endereçamento) das pedagogias culturais. Currículos e pedagogias culturais aqui correspondem a diferentes “lugares pedagógicos” que não apenas a escola.

Por isso, esse currículo presente no cotidiano escolar também circula em outros lugares do cotidiano – assim como outros currículos da cotidianidade não escolar se fazem presentes na escola, independentemente de uma lente voltada para o micro ou voltada para o macro – e é entendido “como um espaço de significação, está estreitamente vinculado ao processo de formação de identidades sociais” (SILVA, 2001, p. 27). Esse processo, contudo, não adota a diferença como sinônimo de desigualdade, ainda que o cotidiano escolar seja marcado por hierarquias. Isso pode ser percebido nas aulas descritas a seguir, afinal, “conduzir e conectar corpos e vidas é efeito das artimanhas de um currículo, é efeito da pedagogia que lhe é específica, efeito de suas vontades de sujeito” (MAKNAMARA, 2020, p. 61-62).

Ensino Médio em seu cotidiano pulsante

As descrições do cotidiano que trabalhamos nesse capítulo são de aulas que foram acompanhadas por Rafael, um dos coautores deste capítulo. O currículo do Ensino Médio em vigor (2017) no estado de São Paulo é composto por onze disciplinas regulares divididas em três áreas do conhecimento: Linguagens, códigos e suas tecnologias; Ciência da natureza, matemática e suas tecnologias; Ciências Humanas e suas tecnologias. Nossa descrição abarca pelo menos uma disciplina de cada área do conhecimento.

(1) Linguagens, códigos e suas tecnologias

Observamos a aula da professora de Língua Portuguesa. É uma turma do segundo ano do Ensino Médio, a aula é no período matutino e são 7 horas da manhã. A professora entra e tem uma tolerância de 10 minutos para a recepção dos alunos. Neste prazo, conversa com poucos

alunos, mas não imprime a sua presença. São por volta de 39 alunos, o tema da aula são “orações subordinadas”. A professora diz: “Passei, mas não deu tempo de explicar”, referindo-se ao tema da aula passada. Rafael não foi apresentado às/aos alunas/os. Ela então pede para que olhem no caderno e inicia com a explicação após fazer a chamada. Explica a diferença na análise da gramática: morfológica – forma; semântica – sentido; sintática – função. Uma aluna tem deficiência visual e utiliza a máquina de braile. Os alunos conversam bastante. A professora diz: “Isso aqui é matéria de prova”. E ainda: “ou você internaliza ou internaliza”. Após explicação inicial, passa uma lista de exercícios na lousa: orações subordinadas: causal – expressa causa; comparativa – comparar; consecutiva – expressa consequência; concessiva – concessão; condicional; conformativa. As/os alunas/os estão enfileiradas/os e quando questionadas/os respondem, mas não necessariamente participam. Como alunas/os do Ensino Médio, timidamente fazem piadas, mas foi perceptível um certo incômodo com a presença de Rafael na sala. As/os alunas/os conversam bastante, mas com tom de voz baixo. Quanto aos assuntos, foi possível notar cotidianidade: música, bicicleta, namoro, celular, etc. Alguns estão isoladas/os, elas/es não se sentam perto umas/uns das/os outras/os (são exceções). Um aluno senta-se ao lado da aluna com deficiência visual e lê tudo que está escrito para ela escrever em braile. A professora circula pela sala, tal circulação é pontual e não tem uma função para além da verificação se os/as alunos/as estão fazendo a lição. A professora se ausenta da sala sem comunicar aos/as alunos/as e fica fora da mesma por alguns minutos. Às 8h10, já de volta para a sala, a professora diz: “Vou começar a dar visto”. A aula tem cinquenta minutos e esta é aula dupla. Algumas/alguns alunas/os chamam a professora para apresentar o que foi feito e esclarecer dúvidas, mas, curiosamente, fazem isso ao mesmo tempo, uma reação em cadeia, como se estivessem disputando a audiência da professora. Não são muitos, mas é aparente: “Olha o meu!”. O tempo “vago” é utilizado

para atender demandas burocráticas como o preenchimento do diário. A professora chama por um “Mateus” e causa espanto nos alunos, uma vez que ele não vem mais à escola desde o início do ano. As/os alunas/os riem da professora, mas de forma respeitosa. As advertências, sobretudo as relacionadas ao celular, são enfatizadas; alguns/algumas alunos/as retrucam. Uma aluna questiona de maneira tímida sobre quem é Rafael e a professora responde em tom de voz baixo: “Estudante de doutorado!”. O exercício dá ponto na média, 20 alunas/os dos 39 que compõem a turma estão presentes. A vista da janela é impressionante. A professora não se senta e bebe água apenas uma vez. Rafael escuta dela que são seis aulas por dia, em um tom de desgaste. A professora não usa um livro didático e também não usa a apostila fornecida pelo estado, mas uma folha impressa; imaginamos que foi impressa por ela mesma. Após passar todos os exercícios (encher a lousa) e dar visto nos cadernos, diz que vai corrigir. As/os alunas/os, em sua maioria, não dão muita atenção, obrigando a professora a adverti-las/os. Ela diz: “Não é porque eu dei visto que está certo”. As/os alunas/os parecem não ver sentido e, logo, importância. A aluna com deficiência visual é participativa, conversa e reconhece as pessoas pela voz. As/os alunas/os também se aproximam, mas nada forçado. A professora não se incomoda muito com algumas conversas e com alunas/os que estão de pé, sendo isso no momento do visto nos cadernos e com alunas/os que já terminaram. Uma aluna não entrega o caderno e a professora insiste, mas com distanciamento físico e psicológico. A aula se aproxima do fim, a professora consegue terminar a correção – sem muita audiência, é verdade. Um gesto da professora nos chama a atenção, ela bate as mãos para limpar o giz, mas isso nos remete ao gesto de um trabalho que é também manual e indica, em nossa avaliação, “trabalho feito”.

(2) Ciência da Natureza, matemática e suas tecnologias

A disciplina de Física é ministrada por um professor. Observou-se uma turma do segundo ano do Ensino Médio, uma terceira aula no período matutino e são 9 horas e 30 minutos. As/os alunas/os somam um número de quinze e o professor inicia a aula demonstrando uma proximidade com elas/es, apresentando Rafael à turma. Chama atenção o fato de que o professor faz todo um ritual de preparação da aula – limpa a lousa, traz régua (um aluno diz: “hoje tem régua”). As/os alunas/os são tranquilas/os, mas também não se vê envolvimento. O professor se preocupa em “aplicar” a teoria dando exemplos. Algumas/alguns alunas/os vão embora, algumas/alguns conversam, e outras/os leem e não conseguem se envolver. O tema é sobre física, movimento harmônico, mas remete a álgebra e geometria para explicar. Apesar da intenção da aplicabilidade, tudo fica muito abstrato, sobretudo pela falta de participação das/os alunas/os. Existe um distanciamento social que aparentemente o professor não percebe ou não considera; cita exemplos (Rio de Janeiro e Alpes Suíços) como se fossem comuns a todos/as. O professor preocupa-se com a generalização. As/os alunas/os não estão atentas/os à aula, dormem ou ficam no celular, mantêm conversas paralelas, poucas/os ou nenhuma/nenhum delas/es copiam o que o professor escreve na lousa. Mais alunas/os vão embora – professor passa a lista, o que facilita a “fuga”. As perguntas não são respondidas e poucos olhares são trocados. Perceptível o distanciamento. Toca o sinal para o intervalo. No retorno do intervalo, o professor se confunde em relação à aula, entrando em outra sala, mas volta para a mesma sala em que estava e com a mesma turma. Tal confusão se deu por ter subido uma aula. Causa-me espanto o fato de ele apagar a lousa com tudo o que ele tinha feito, sendo que a explicação não tinha sido suficiente. Começa de novo seu ritual e passa outro conteúdo na lousa, ainda ligado ao movimento harmônico. Devido à falta de atenção, repete algumas falas morais; repete sempre: “Eu sou a sociedade”; “Se esti-

vessem em uma empresa, seriam demitidos com esse comportamento”. Um aluno dorme com a cabeça dentro da mochila. Uma aluna participa mais, mesmo assim nota-se desconexão. Parece que sua participação é por constrangimento da falta de participação da sala, ou seja, quase por “pena” do professor que está falando sozinho. As respostas são soltas e há muitas repetições. As/os alunas/os, apesar de parecerem desligadas/os, percebem em uma fala a superestima. “Se não aprenderem comigo, vão aprender com quem?”. A complexidade da trigonometria é abordada e ele se preocupa em dar exemplos práticos, mas não tem diálogo e, portanto, não tem aproximação e valorização das experiências das/os aluna/os. A linguagem e as citações das/os autoras/es parecem afastar mais as/os alunas/os. Diz: “Vocês vão ficar estupefatos”. Ninguém copia e me arrisco a dizer que ninguém escuta ou vê o professor. A aluna que participa é destacada. No final, o professor olha para mim com um ar de frustração e diz: “Eu tentei”.

(3) Ciências Humanas e suas tecnologias

Começamos com uma aula de Filosofia de uma jovem professora. É uma aula noturna do EJA e a classe tem poucas/os alunas/os, também por volta de quinze. A professora inicia a aula cumprimentando as/os alunas/os e demonstra grande aceitação e entrosamento. Também apresenta Rafael e pede para ele falar rapidamente sobre o que fazia ali. A aula é a continuação de uma atividade, estratégia que a professora afirma utilizar bastante. Trata-se de um trabalho em grupo, no qual as/os alunas/os devem ler um determinado capítulo e elaborar questões a serem respondidas por outros grupos. A professora faz a primeira pergunta e o grupo que responde ganha um ponto (como se fosse um jogo, mas este com conotação também avaliativa, pois deu a entender que isso seria somado e comporia a média). O grupo que respondeu faz a pergunta seguinte (a pergunta bem elaborada também pontua) e assim seguiu a

aula. Entre as perguntas a professora vai explicando a matéria e dando exemplos, esclarecendo dúvidas e incentivando as/os alunas/os a participarem. A participação é intensa e nota-se uma leveza na aula, mesmo os temas não sendo tão simples. No dia, tratava-se de filosofia política, dos gregos até Maquiavel. A professora não se utiliza da lousa, fica de pé e sempre andando e falando com as/os alunas/os. Aparentemente a aula lhe faz muito bem, é empolgante para ela e para as/os alunas/os. O tempo passou rápido, é apenas uma aula (45 minutos) e um fato que chamou a atenção foi que a professora estava já há algum tempo sem ir nesta sala (devido a feriados e outras atividades da escola). Observou-se outra aula da professora, esta em outro dia e em outra turma, mas também do EJA. As características eram parecidas e o desenrolar da aula também, a única distinção era a quantidade de alunas/os e a idade delas/es, que na primeira observação eram em sua maioria mais velhos e nesta segunda havia uma quantidade e uma mescla maior, alguns mais velhos do que os outros. Novamente a professora chega animada para a aula. A lousa está toda preenchida pela aula que a antecedeu, mas ela não se preocupa e também não apaga a lousa. Começa a aula apresentando Rafael às/os alunas/os e pedindo para que se organizem para a atividade em grupo. A atividade é igual à realizada na outra turma, mas com o tema diferente, mesmo material didático, um livro e não a apostila que o estado fornece, mas já mais adiantada no conteúdo, filosofia política, os contratualistas. Novamente, também é notado que há algum tempo não havia aula de filosofia, isso por conta de ser apenas uma aula por semana e quando há um feriado que cai no dia da aula, dá a impressão de um grande afastamento entre as/os alunas/os e a professora, que relata a dificuldade de realizar um trabalho consistente nesta realidade. As perguntas e respostas se seguem, sendo que nesta turma, devido à quantidade de alunas/os, tem mais barulho e a professora precisa ser ainda mais enérgica, mas sem autoritarismo. Apenas sua presença e interesse na temática e nas/os alunas/os faz com que elas/eles a respeitem.

Observou-se também outras aulas de filosofia e narramos agora a aula com um professor no ensino regular. É uma aula matutina, um terceiro ano do Ensino Médio, às 7 horas da manhã. A classe tem em torno de 20 alunas/os. O tema é a diferença entre o empirismo (sentido) e racionalismo (pensar), que foi explicada e seria exemplificada/problematizada com a exibição do filme Matrix. O professor apresenta Rafael e exalta a importância da educação (uma vez que se trata de uma pesquisa de doutorado na área), depois inicia a aula. Nota-se que conhece suas/seus alunas/os pelo nome e fica aparente a relação de respeito entre eles. Uma “amizade” que não exclui a relação “professor/aluno”. O debate é difícil e os/as alunos/as dispersam, mas na medida do possível participam. Faz parte da preocupação do professor dialogar com as/os alunas/os e tentar, sem prejuízo para o tema, trazer exemplos próximos da realidade deles/as. Utiliza o giz como se fosse um avião para falar da impressão de ser o avião do tamanho do giz quando olhado a distância. “O giz avião” ilustra a argumentação do professor sobre a necessidade de se pensar e não nos restringirmos aos sentidos. Quanto ao filme a ser apresentado, deixa claro que não é para entretenimento e faz a ponte entre filosofia e o filme Matrix. Uma aluna diz que o dia será de filmes (as outras disciplinas também utilizarão do recurso). Chama a atenção a empolgação por parte das/os alunas/os, mas não necessariamente pela associação e o método diferenciado. As/os alunas/os conversam e mexem no celular, mas o professor interage com eles/as, atraindo a atenção e inclusive utilizando o celular como exemplo. Após 30 minutos de aula, trocamos de sala para assistirmos ao filme. A sala de vídeo tem boa estrutura, cadeiras como um auditório e uma TV grande (50 polegadas). O início do filme demora um pouco. Nas conversas dos alunos, verifica-se uma turma tranquila que fala, “briga” e brinca, como outras/os adolescentes. Ouviu-se comentários machistas e xenófobos (exemplo: “Vou levar sua mãe para o norte”; “Olha o milho!”, referindo-se às meninas como “galinhas”). Ao mesmo tempo, chamou a atenção o fato de um aluno, para ofender,

chamar outra aluna de homofóbica. O professor não presta atenção nas falas e, portanto, não intervém, pois está preocupado com um problema para a exibição do filme. O computador para exibição estava trancado e não acharam a chave do armário, sendo assim, não deu certo o filme. O professor, então, decidiu realizar uma pesquisa com as/os alunas/os no laboratório de informática. Interessante que ele pede desculpa a Rafael, demonstrando vergonha “alheia” pelo ocorrido. Contudo, a atividade dele previa explicação do tema, exibição do filme e pesquisa em laboratório, sendo assim a ordem apenas foi invertida. No laboratório, controla a atenção das/os alunas/os colocando-as/os no foco, mas não “pesa na mão”. Algumas/alguns acessam o *YouTube* para colocar música enquanto pesquisam e o professor não se incomoda. A pesquisa é “fria”, uma consulta na internet e uma cópia no caderno, mas não deixa de ser uma primeira aproximação com os termos e seus conceitos. Chamou a atenção o sinal que marca o final da primeira aula e início da segunda (a aula é dupla neste dia), que é uma música do *Queen (We are the Champions)*, reproduzida nos alto-falantes da escola. O professor se faz presente, anda o tempo todo, conversa e orienta. O professor corrigiu uma aluna que disse “obrigado”, quando o correto seria “obrigada”, preocupa-se para além de sua disciplina. Apesar de ser um “mero” erro gramatical e formal, chamou a atenção ele ter ouvido e ter comentado sem constranger a aluna sobre a regra. As/os alunas/os perguntam mais sobre os termos que encontram e também fazem consultas sobre outros assuntos, sendo que o professor está sempre presente e em diálogo. Uma relação que aparenta ser de proximidade, mas não de comprometimento da relação “professor/aluno”; os papéis distintos se fazem claros. A aula termina e o professor pede às/aos alunas/os para desligarem os computadores. O filme fica para a próxima aula, na semana seguinte.

Quanto à aula da disciplina de História, acompanhamos um jovem professor. A aula ocorre em uma turma do segundo ano do Ensino Médio (EJA), com cerca de 20 alunos/as, e o professor parece ter uma

boa relação, sem muito diálogo, mas com respeito. Estranhou-se o fato de ele também não apresentar Rafael às/aos alunas/os, que têm certa curiosidade em relação à presença dele na sala de aula, mas por serem mais velhas/os parecem ficar em silêncio em relação à sua presença. O professor passa conteúdo na lousa e deixa um tempo para copiarem. Após o início e algumas conversas mais pontuais e individuais (informais) com as/os alunas/os, faz questão de explicar a Rafael como funciona a aula e diz de uma rotina que se confirma pela falta de questionamento da turma, que copia enquanto conversam da vida. Uma aluna pergunta em baixo tom de voz sobre Rafael, e o professor explica também em baixo tom que ele é um estagiário. Logo em seguida se corrige, dizendo que ele está fazendo uma pesquisa. Aproveita o tempo para adiantar o diário de classe que faz com todo cuidado. O professor se levanta e começa a explicar. Vê-se um silêncio e atenção impressionantes. Demonstra pleno domínio e eloquência, preocupa-se em fazer conexões entre a história do Brasil regencial (seu tema do dia) com a atualidade. Faz piadas para descontrair e retoma o tema. Parece que sua aula tem mais tempo. Aparenta uma preocupação de ter um discurso progressista. O professor abre espaço de voz às/aos alunas/os para perguntas, mas não tem sucesso de primeiro. Mas um aluno pergunta da aula passada e é atendido. Encerra a aula. Rafael segue com o professor no seu dia, em outra turma. Desta vez é um terceiro ano do Ensino Médio (EJA). A sala está cheia, grande diversidade, alunas/os mais jovens e outras/os mais velhas/os, um aluno com deficiência auditiva (com intérprete). Assim que entra é aclamado, demonstra proximidade com as/os alunas/os. Eles pedem para que ele assine a camiseta de formatura. Uma aluna pergunta a Rafael o que ele faz ali e ele explica. Diante disso, de forma vaga, o professor o apresenta. É um dia de atividade avaliativa (nota) e o professor passa quatro questões na lousa. É questionado sobre qual texto, mas afirma que irá debater com as/os alunas/os, pois já há algum tempo não ministrava aula na turma. Após pas-

sar as perguntas, começa a explicar e responder com as/os alunas/os que são mais extrovertidas/os; elas/es fazem piadas e o professor as/os acompanha. Contudo, mescla as piadas com certo grau de autoridade. Acaba por responder às questões e, apesar da atenção das/os alunas/os (alguns/algumas coagidos/as pela nota e bom comportamento), no final confundem comunismo com nazismo, fato que o professor destaca como negativo. São aulas em sequência e na segunda aula passa o tempo dando visto em cadernos e atividades individualmente.

Considerações Finais

As aulas aqui descritas indicam a complexidade existente no cotidiano do EM da referida escola pública. Entre diferentes experiências, diz respeito às práticas pedagógicas adotadas pelas/os professoras/es e, por conseguinte, à multiplicidade de possibilidades dentro da própria noção de profissão docente, assim como a partir do estilo peculiar de cada professora/or. Eles também nos apresentam a multiplicidade das/os alunas/os presentes nas aulas, tanto em suas marcas de diferenças como no próprio modo de interagirem entre elas/es e com as/os professoras/es. As descrições das aulas nos informam sobre uma escola em específico, com seus diferentes lugares e em momentos muito particulares, são parte do cotidiano escolar organizado em formato de dados.

Considerando o nosso objetivo, depois das seções em que apresentamos olhares teóricos críticos e, posteriormente, pós-críticos, aqui não convém analisar a realidade sob uma ou sob as duas perspectivas aqui apresentadas. Seja para uma como para a outra, o cotidiano escolar apresenta-se como um campo bastante produtivo, portanto, complexo, de possibilidades analíticas. Parece-nos importante destacar o quanto as duas perspectivas permitem-nos olhar para a cotidianidade descrita neste capítulo, ainda que com óculos diferentes, destacando as

singularidades do ordinário, isto é, neste caso, de um “trabalho feito”, de um “eu tentei” em tom de desabafo e um “giz avião”, com tudo o que essas descrições envolvem no chão e além do chão da escola.

As interações entre as/os alunas/os e professoras/es, assim como entre elas/es todas/os e o pesquisador, o lugar institucional e seus ambientes, e tudo o que se organiza ali e a partir dali, tanto sob um olhar teórico como de outro, indicam-nos caminhos analíticos bastante diferentes, ainda que o contraponto entre um e outro não foi aqui proposto. Dito de outro modo, podemos falar de revolução, de contradição, de consciência, de construção e de transformação, etc. Ou, se optarmos por outro olhar, podemos nos referir a hibridismo, a identidade, a diferença, a continuidade e descontinuidade, etc. Não propomos um ecletismo teórico, apenas estamos indicando o quanto a cotidianidade apresenta-se potencialmente rentável para estudos da/na/com a Educação.

REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2005.

BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. Campinas: **Cadernos Pagu**. n. 26, p. 329-376, 2006.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. [online]. **Revista Currículo Sem Fronteiras**, v. 11, n. 2, p. 240-255, 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/pt/revista/curriculo-sem-fronteiras/articulo/diferencas-culturais-cotidiano-escolar-e-praticas-pedagogicas> Acesso em: 03 abr. 2020.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos culturais, educação e pedagogia. [online]. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 36-61, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/FPTpjZfwdKbY7qWXgBpLNCN/?lang=pt&format=pdf> Acesso em: 05 jun. 2020.

COSTA, Rafael Fernando da. **Compreensões teórico-filosóficas de professores do ensino médio sobre a profissão**. 2020. 168 f. Tese (Doutorado em Educação), Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC Campinas, Campinas, SP, 2020.

DURAN, Marília Claret Geraes. O cotidiano escolar e as pesquisas em Educação. [online]. **Pesquiseduca**, v. 1, n. 1, p. 31-44, jan.-jun. 2009. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/42>. Acesso em: 28 jun. 2020.

GOES, Graciele Tozetto; BRANDALISE, Mary Ângela Teixeira; BONATO, Bruna Mayara; SILVA, Giane Correia. Teoria crítica: fundamentos e possibilidades para pesquisas em avaliação educacional. [online]. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 09, n. 17, p. 72-90, 2017. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/574#:~:text=O%20estudo%20realizado%20revela%20que,e%20mudan%C3%A7as%20que%20dela%20emergem>. Acesso em: 05 maio 2020.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000. p. 17-42.

LOURO. Guacira Lopes. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MAKNAMARA, Marlécio. Quando artefatos culturais fazem-se currículo e produzem sujeitos. Santa Cruz do Sul: **Reflexão e Ação**. v. 27, n. 1, p. 04-18, 2020.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de Pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-24

MISKOLCI, Richard. **Batalhas morais**: política identitária na esfera pública técnico-midiatizada. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. O Currículo no Cotidiano Escolar – Conversa com Corinta Geraldi e Regina Leite Garcia. [online]. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 112-130, 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/oliveira-entrevista.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

ROCKWELL, Elsie; EZPELETA, Justa. A escola: relato de um processo inacabado de construção. [online]. **Currículo sem Fronteiras**, v. 7, n. 2, p. 131-147, 2007. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol7iss2articles/rockwell-ezpeleta.pdf. Acesso em: 28 abr. 2020.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010

**NENHUMA ESCOLA
É UMA ILHA**

CAPÍTULO 7

DISCURSOS ESCOLARES EM DIÁLOGO COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO: HÁBITOS DE MÍDIA DE PROFESSORES E ALUNOS DO ENSINO BÁSICO NO BRASIL

Adilson Citelli

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Helena Corazza

Introdução

O propósito deste texto é discutir como os discursos escolares dialogam com os meios de comunicação a partir de estudo sobre hábitos de mídia de professores e alunos do ensino básico no Brasil. Tais reflexões resultam de investigação coletiva denominada “Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do Ensino Básico” realizada entre 2017 e 2019 envolvendo 509 professores e 3.708 alunos do ensino fundamental e médio em onze estados e nas cinco regiões do país. Considerando o momento sócio-histórico atual marcado pela constante e progressiva aceleração técnica e tecnológica, a pesquisa aponta para o fato de que enquanto a comunicação desenvolve-se e transita no cotidiano da sociedade, os ambientes escolares fazem circular conteúdos inseridos em um currículo formal, evidenciando aspectos normativos por meio de disciplinas, horários, tarefas a cumprir.

Contextualização

Desafiados a compreender de que forma os discursos da escola dialogam atualmente com os meios de comunicação – especialmente a partir de estudo sobre hábitos de mídia de professores e alunos do en-

sino básico no Brasil –, os pesquisadores associados ao Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq conduziram uma investigação coletiva denominada “Inter-relações Comunicação e Educação no contexto do Ensino Básico” envolvendo 509 professores e 3.708 alunos do ensino fundamental e médio em onze estados e nas cinco regiões do Brasil.

Entre 20 de setembro de 2018 e 27 de fevereiro de 2019 foram disponibilizados dois questionários *on-line* com 55 perguntas para professores e 41 para alunos a partir do sexto ano do ensino fundamental sobre hábitos de mídia e consumo de conteúdos pela internet. A pesquisa foi aplicada complementarmente de forma presencial em escolas de várias regiões do país com a colaboração de docentes e pesquisadores externos ao grupo. A partir dos dados analisados, alguns fenômenos são evidentes: apontam desencontros entre os ritmos dos discursos escolares e as temporalidades que matizam o cotidiano de alunos e professores influenciados, sobretudo, pela mídia. (CITELLI, 2018).

Neste artigo, reportamo-nos especificamente aos tópicos relacionados aos hábitos de mídia de docentes e discentes. Para este percurso, nossa opção metodológica foi a pesquisa quali-quantitativa de caráter descritivo e explicativo, valendo-nos da coleta de dados via questionários com perguntas fechadas e abertas para bem identificar fatores que determinam ou contribuem para a ocorrência dos fenômenos e tentar explicar o porquê pela análise reflexiva dos resultados coletados (TRIVIÑOS, 1987). O conceito no qual nos apoiamos para entender e discutir criticamente hábitos midiáticos foi inspirado em Costa (2015) a partir dos estudos de García Canclini sobre consumo enquanto prática cultural constitutiva da identidade do consumidor. Ou seja, um conjunto de processos socioculturais em que se realizam a apropriação e o uso de produtos

simbólicos como hábitos de ver, ouvir e se informar. (CANCLINI, 1997, p.53-59).

Para buscar respostas aos desafios impostos pelas transformações sociais que ocorrem nos últimos anos, principalmente no campo da midiaticização da experiência humana, tentamos discutir e demonstrar nesta análise a variedade de dispositivos de informação e comunicação que circulam nos espaços educativos. Eles disputam sentidos e valores tanto na relação direta professor-aluno quanto nas nuances trazidas pela experiência geracional. Sendo assim, o que os estudos da relação comunicação e educação podem nos dizer sobre um espaço de troca e produção de conhecimento tensionado diariamente por repertórios e discursos de alunos e professores e cuja maior característica é a ausência de consenso? A isso, dedicamos nosso olhar enquanto pesquisadores.

Hábitos de mídia dos docentes

O perfil médio do docente brasileiro traçado nesta pesquisa refere-se a um profissional de mais de quarenta anos de idade (51,5%), grande maioria com mais de onze anos de magistério (60,8%) e, desses, cerca de metade com mais de vinte anos de sala de aula. Sessenta por cento desses educadores atua em período integral – dobrado ou triplicado – na mesma escola ou em unidades escolares diferentes e cerca de 40% leciona em três ou mais unidades de ensino.

Lembramos que nossa amostra contabilizou dados de 509 professores respondentes em nível nacional a partir de formulários contendo 55 questões (19 abertas e 36 fechadas), das quais 22 de resposta objetiva e 14 de múltipla escolha. Geograficamente, a amostra cobriu as cinco regiões do país e avaliou representantes docentes de

118 municípios pertencentes a onze diferentes estados¹³. Há predominância nas regiões Sudeste e Sul.

Quando analisamos os hábitos de leitura dos educadores, vimos que 42% deles não costuma ler jornais ou o fazem de modo eventual. Os leitores semanais chegam a 23% e os diários são próximos a 35%. Dos que afirmam ler jornal diariamente ou semanalmente – 58% da amostra – mais da metade utiliza suportes digitais e cerca de 12% mantém o hábito de folhear o jornal impresso. Entretanto, ¼ deles referiu utilizar tanto o formato impresso quanto o digital em suas leituras.

Mais de sessenta por cento dos docentes pesquisados não costumam ler revistas ou o fazem de forma eventual. Do universo de leitores, 35% afirma ter o hábito de leitura semanal ou mensal, em suporte impresso (23,4%), digital (27,3%) ou em ambos os formatos (29,3%). Os títulos mais referidos pelos professores leitores de revistas são *Veja*, *Superinteressante*, *Nova Escola* e *IstoÉ*. Há outras citações de periódicos semanais ou mensais voltadas a Entretenimento, Esportes,

¹³ Estados e municípios nos quais lecionam os docentes pesquisados: BA - Juazeiro. MG - Araxá, Campina Verde, Uberaba e Uberlândia. MS - Campo Grande e Jaraguari. MT - Jaciara. PA - Belém e Maracanã. PE - Petrolina e São José da Coroa Grande. PR - Apucarana, Cascavel, Curitiba, Lapa, Londrina, Maringá, Ponta Grossa, São José dos Pinhais e União da Vitória. RJ - Campos dos Goytacazes e Itatiaia. RS - Caxias do Sul e Santa Maria. SC - Araranguá - Americana, Blumenau, Brusque, Caçador, Chapecó, Criciúma, Curitiba, Florianópolis, Gaspar, Imbituba, Itajaí, Jaraguá do Sul, Lages, Major Vieira, São Bento do Sul, Três Barras, Tubarão e Xanxerê. SP - Aparecida, Araraquara, Arujá, Assis, Barueri, Bauru, Bebedouro, Birigui, Biritiba Mirim, Caieiras, Campinas, Campo Limpo Paulista, Carapicuíba, Cotia, Cubatão, Ferraz de Vasconcelos, Flora Rica, Franca, Francisco Morato, Franco da Rocha, Guaratinguetá, Guarujá, Guarulhos, Ilha Solteira, Ilhabela, Itanhaém, Itapetininga, Itapeva, Itapevi, Itaquaquecetuba, Itararé, Itupeva, Jacareí, Jandira, Jundiá, Junqueirópolis, Juitiba, Lençóis Paulista, Lorena, Mariápolis, Mauá, Mirandópolis, Mogi das Cruzes, Orlandia, Osasco, Peruíbe, Pindamonhangaba, Piracaia, Pirajuí, Poá, Praia Grande, Salto, Santa Barbara d' Oeste, Santana de Parnaíba, Santos, São João da Boa Vista, São Paulo, São Vicente, Suzano, Tatuí e Valinhos.

Comportamento, Variedades e também a temas científicos, pedagógicos e/ou da área da Educação.

Os leitores de jornais e revistas no formato digital recorrem a portais de informação ou blogs como UOL e G1 na grande maioria dos acessos (67% das vezes), assim como *Facebook* (33,4%) e *WhatsApp* (21,8%).

Os professores pesquisados recorrem majoritariamente a *smartphone*, *notebook*, *laptop* e *desktop* para navegação na internet. As finalidades reportadas são múltiplas: desde elaboração de atividades didáticas, relatórios, planilhas quanto pesquisas e apresentações das aulas. Quando o assunto é compartilhamento de conteúdos com alunos, na grande maioria dos casos, tais conteúdos referem-se a informações sobre a disciplina em curso (44%) e vídeos (33%). Importante destacar, entretanto, que cerca de um terço dos professores não costuma compartilhar conteúdo algum.

O uso do celular em sala de aula ainda é uma questão polêmica e controversa no meio dos professores. Grande maioria (76%) entende que a presença de um dispositivo já tão disseminado e autorizado socialmente depende da forma com que for usado. Os motivos alegados são queda dos níveis de atenção e desempenho dos alunos (16%) mas que, se estimulado e acompanhado, o uso pode incrementar pesquisas rápidas e auxiliar a performance tanto pessoal quanto coletiva (6,1%).

Considerando os diferentes tipos de mensagens veiculadas pelos meios de comunicação - tais como músicas, videoclipes, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais, revistas etc. - a questão apresentada aos professores buscou prospectar quais conteúdos são utilizados por eles para ministrar aulas. Vimos que 56,2% dos professores utiliza sempre ou quase sempre algum dos conteúdos citados como recurso didático-pedagógico.

Hábitos de mídia dos discentes

Nossa amostra discente contabilizou dados de 3.708 respondentes em nível nacional coletados de formulários contendo 41 questões (12 abertas e 29 fechadas) das quais 21 de resposta objetiva e 8 de múltipla escolha. O período da coleta foi o compreendido entre 31 de outubro de 2018 e 1º de março de 2019. A pesquisa teve distribuição diversificada entre os estudantes, alcançando uma amostragem variada do ponto de vista da localização geográfica, da idade e do nível de educação cursado. A grande maioria dos participantes tinha idade entre 11 e 17 anos, com os picos registrados entre os adolescentes de 14 e 15 anos, cursando o 9º e 8º do fundamental II, seguidos do 1º do ensino médio e majoritariamente da rede pública.

Quando partimos para a análise dos dados, deparamo-nos com um cenário bastante diverso, o que é natural, e esperado por conta da diferença de faixa etária e experiência geracional. Grande maioria dos jovens (73%) recorre ao *Youtube* para assistir a seus programas favoritos. Cerca de 60% utiliza plataformas *on-demand* como a Netflix para acessar filmes, séries e documentários. Mais de 40% utiliza aplicativos no celular para compor a cortina musical e visual cotidiana de suas vidas. Importa notar também o acesso à televisão por assinatura (29,3%) e televisão aberta (30%).

Se a televisão convencional, seja aberta ou por assinatura, não integra o universo juvenil de quase 60% dos pesquisados, tampouco o rádio é um atrativo desta geração. Também mais de 60% dos jovens pesquisados afirma não ter hábito de ouvir rádio. Dos 37,4% ouvintes, menos de ¼ utiliza aparelho convencional e mais de 1/3 acessa via *smartphone*. Chama a atenção que não houve reposta à questão por parte de 40% dos pesquisados.

Quando indagados sobre o tipo de programa radiofônico preferido, mais de 50% de ouvintes referem-se à música. Os progra-

mas musicais somam 51,7% de audiência, seguidos dos humorísticos (19%), jornalísticos (17,6%) e esportivos (17%) estão na preferência desses jovens. Considerando que mais de 60% dos jovens pesquisados afirma não ter hábito de ouvir rádio, vimos que a totalidade dos respondentes, quando relatam suas preferências enquanto ouvintes, referem-se a programação de música, humor, jornalística e esportiva, sendo que muitos dos pesquisados assinalaram mais de uma preferência. Fica a questão: o que o jovem entende por rádio? Será que ele não está confundindo a mídia com o suporte em que ouve?

Se nem o rádio, nem a televisão convencional integram o universo juvenil de quase 60% dos pesquisados, tampouco o jornal impresso: 78,3% dos jovens respondentes não cultivam o hábito da leitura de jornais e 66,6% não costumam ler revistas impressas. Pelo aspecto positivo, os dados demonstram que 12% lê jornal eventualmente e quase 18% aponta leitura eventual de revistas.

Se os veículos de comunicação convencionais são praticamente desconsiderados e descartados pela grande maioria dos jovens, como vem mostrando a análise inicial dos dados levantados em nossa pesquisa, quais seriam suportes pelos quais se informam e as suas formas de acesso? A pesquisa mostra que quando indagados sobre como costumam se informar, grande maioria responde que recorre ao *WhatsApp* (68,5%) e *Facebook* (65,2%). Os portais de informação são outra fonte bastante citada (42,5%).

Uma consideração a ser feita é sobre o que está alimentando o universo cultural das novas gerações. Um indicativo de mudança de plataforma são os portais de informação, que normalmente trabalham o jornalismo e outras temáticas de forma mais consistente. Mas a julgar pelo volume expressivo de informação recebida pelos aplicativos citados, cabe outra indagação: que tipo de informação é ali recebida e acessada? Em que estão contribuindo para o universo cultural dos jovens?

Quanto à leitura de história em quadrinhos, gênero bastante popular especialmente no meio juvenil, percebe-se que cerca de 2/3 dos jovens pesquisados cultivam o hábito de ler gibis ou mangás. Os que relatam leituras com frequência constituem 18% da amostra, enquanto os que se referem a leituras esporádicas (às vezes) são 47%.

A maioria dos títulos mais populares citados pelos 65% de leitores de quadrinhos são os editados pela Maurício de Souza Produções, especialmente *Turma da Mônica* e *Turma da Mônica Jovem*. Em seguida aparecem os mangás – história em quadrinhos feita no estilo japonês, ou seja, conteúdos geralmente produzidos em preto e branco e lidos da direita para a esquerda. Desses, os mais citados são *Naruto*, *Dragon Ball*, *One Piece* e *Tokio Ghoul*. Da linha *Marvel*, os “campeões de audiência” são *Ex-Man*, *Vingadores*, *Homem Aranha* e *Capitão América*. Outros super-heróis como *Batman*, *Superman* e *Liga da Justiça*, produzidos pela *DC Comics*, também são bastante populares, seguidos das personagens *Disney*, especialmente *Tio Patinhas*, *Mickey Mouse* e *Pato Donald*.¹⁴

Mesmo com o total de 65% de alunos leitores de quadrinhos, podemos inferir que aqui se revela uma mudança de hábito de consumo lúdico significativo. Apesar do espaço crescente em bancas e livrarias, o conteúdo em HQ está migrando para outro suporte como o online - tendência já apontada por autores, editores e estudiosos do

¹⁴ Vale destacar que, com exceção dos títulos da Disney, todas as demais publicações aqui citadas estão sob controle editorial da *Panini Comics* - grupo italiano de produção de história em quadrinhos licenciados de outras editoras, com atuação centrada no mercado europeu e com filiais no Brasil, França, Reino Unido, Alemanha, Espanha, Argentina e Hungria. Começou sua participação no mercado brasileiro com a publicação de livros ilustrados e imagens autocolantes (figurinhas), e desde 2002 publica quadrinhos da *Marvel* e *DC Comics*, cujas edições são feitas pela *Mythos* Editora. Responde desde 2007 pela publicação dos quadrinhos da *Turma da Mônica*, da Maurício de Sousa Editora. Em 2017, a Panini Brasil desenvolveu seu sistema próprio de distribuição, contratando distribuidoras regionais para dar vazão aos mais de 2 mil títulos de seu catálogo.

assunto desde o início dos anos 2000, o que possibilita aos leitores “escolher os temas que mais lhes agradem, como permite que os artistas ganhem maior visibilidade e acabem publicando seu material de forma impressa posteriormente, seja através de uma editora, de um edital ou através de sites colaborativos”. (MARINO, 2017).

Para ficar no exemplo apontado pela nossa pesquisa, desde 2019 os aficionados pela *Turma da Mônica* dispõem do aplicativo “Banca da Mônica” para acessar todas as edições das revistinhas desde a sua primeira edição, em 1950. O *app* foi desenvolvido pela equipe da Mauricio de Sousa em parceria com a editora *Panini Comics*. No aplicativo há quatro tipos de assinatura: o pacote digital padrão, com gibis atuais de Mônica, Cascão, Chico Bento, Magali e Cebolinha; o pacote ‘Turma da Mônica Acervo’ com edições clássicas de 1950 a 2016, e o ‘Turma da Mônica Jovem’, que oferece a linha infanto-juvenil. Há também a *Turma da Mônica Internacional* com versões em inglês e espanhol dos gibis atuais. Os assinantes também podem adquirir edições avulsas da linha de *graphic novels* como *Laços* (recentemente adaptado para o cinema) pelo preço de capa.

Possivelmente, o fato de a *Turma da Mônica* estar presente nas vitrines das bancas de revistas e livrarias, mas também disponível digitalmente sob a forma de aplicativo, *memes*, *e-mojis* e conteúdos em redes sociais (como as famosas tirinhas no Instagram) ou mesmo no cinema, explique parte da popularidade dos personagens de Mauricio de Souza junto ao público escolar estudado nesta pesquisa. Tamaña exposição, além de facilitar o acesso aos produtos culturais da marca, estimula a conquista de leitores das várias faixas etárias, especialmente crianças e adolescentes.

Outro fator que não pode ser descartado é o apelo afetivo que essas personagens causam no imaginário dos brasileiros por conta de franquia de uso de imagens da turma por empresas de produtos

alimentícios e de higiene, empresas de entretenimento e diversão (parque temático) e campanhas de caráter governamental com ênfase em políticas de inclusão e diversidade, saúde, meio ambiente, por exemplo.

Coerente ao que informam sobre hábitos de acesso aos meios digitais anteriormente elencados, os estudantes usam a internet para, especialmente, assistir vídeos em plataformas como *Youtube*, Netflix e *Vimeo* (81,4%) e navegar em redes sociais como *Facebook*, *Instagram* e *Twitter*, por exemplo (76,1%). Ouvir música é referido por cerca de 70% da amostra.

De fato, a linguagem audiovisual desperta atitudes perceptivas, atinge a imaginação e investe na afetividade, na expressão dos sentidos para a percepção do mundo, enquanto a linguagem escrita tem mais em conta o rigor, a abstração, o espírito de análise. Para a cultura da escrita, e mensagem designa o conteúdo intelectual e está nas palavras, na coerência lógica que privilegia a consciência intelectual clara ao contrário do homem de Gutenberg, treinado para a distância afetiva e para a desconfiança para com a imaginação, o homem da civilização audiovisual eletrônica liga intimamente a sensação à compreensão, à colaboração imaginária, ao conceito (BABIN, 1989, p. 107). Daí a necessidade de que os docentes compreendam esta mudança cultural e se apropriem das novas linguagens que constituem uma janela de aprendizagem para os discentes.

Por fim, nosso interesse foi entender se os alunos, ao utilizarem os seus celulares durante as aulas, costumavam compartilhar fotos, memes ou música com colegas. Como já vimos, o uso do celular em sala de aula ainda não é prática comum, especialmente em escolas públicas – daí o fato de 57,9% dos respondentes afirmarem que nunca compartilham conteúdos, sejam eles quais forem, em sala de aula. Mesmo assim, 13% deles afirmam que sempre ou muitas vezes e 26,2% compartilham às vezes.

O compartilhar dados durante as aulas já denuncia uma espécie de desatenção ao tema central da aula, ao conteúdo dado pelo professor ou o envolvimento em atividades próprias do aprendizado. Entre os que compartilham às vezes, muitas vezes e sempre se somam quase 40% dos alunos visivelmente desatentos ou “fazendo outra coisa”. Esta atitude pode ser um alerta ao professor sobre a metodologia empregada e uma reflexão sobre como está sendo trabalhada a interatividade para estimular a busca e a partilha do conhecimento.

Considerações Finais

Para sintetizar os principais achados da pesquisa aqui relatada, retomamos que o docente aqui retratado tem entre 31 e 50 anos de idade, mais de dez anos de magistério e trabalha em período integral em uma ou duas unidades educacionais. Trata-se de um leitor de jornais a partir de portais de informação como Uol ou G1 e leitor eventual de revistas semanais como *Veja*, *Superinteressante* e *Nova Escola*. Navega na internet a partir de *smartphone*, *notebook*, *laptop* e *desktop* com a finalidade de elaborar atividades didáticas, relatórios, planilhas e apresentações de aulas, o que ocupa de uma a cinco horas por semana de seu tempo. Costuma compartilhar com alunos conteúdos como informações sobre a sua disciplina, notícias e vídeos, e entende que grande parte do que circula na internet é relevante para quem acessa. Ele está convencido de que a depender da forma com que é usado, o celular pode atrapalhar a atenção e o desempenho dos alunos em sala de aula, mas utiliza quase sempre produtos e mensagens veiculadas pelos meios de comunicação tais como músicas, vídeos, novelas, séries, filmes, propagandas, telejornais, jornais e revistas, e os reconhece como bons recursos didático-pedagógicos.

Quanto aos alunos, os dados apontam para um jovem do período final do ensino fundamental e no início do médio, idade entre

quatorze e dezessete anos e em escola pública. Hábil com as mídias digitais, utiliza o *smartphone* para acessar a internet e segue conectado por mais de cinco horas por dia seja com vídeos, redes sociais, música, sites de busca ou jogos em suas plataformas preferidas – *Youtube*, *Netflix* e aplicativos para celular. Raramente acessa *e-mails*, demonstrando ser esta uma forma de comunicação em declínio, sobretudo entre os mais jovens. Também não se interessa pela televisão aberta e pela TV por assinatura: mesmo sendo possível acessar a TV por tecnologias móveis, opta por conectar-se a conteúdos mais personalizados, como os do *Youtube*, ou assistir a séries e filmes de sua preferência geracional.

Frente a esse quadro, já apontou Citelli (2019) que a concorrência de produtos mais atraentes, em geral voltados para o entretenimento e relacionados à mídia digital, relegam a segundo plano as atividades típicas do ensino formal, assim como o tempo dispendido pelos discentes junto às redes sociais ultrapassa aquele dedicado aos estudos formais. Portanto, ganha aqui relevância a discussão acerca de quanto o entretenimento faz parte da educação e de como a molda de maneira mais afeita à dinamicidade do atual cenário educativo. Permanentemente conectados, a relação estreita desses jovens com as novas mídias acaba por se sobrepor e influenciar o tempo da educação.

Ganha relevância também a discussão sobre o momento sócio-histórico atual marcado pela constante e progressiva aceleração técnica e tecnológica: a pesquisa aponta para o fato de que enquanto a escola trabalha conteúdos inseridos em um currículo formal, a comunicação trabalha nas inter-relações, sinalizando forte presença no cotidiano da sociedade contemporânea seja na produção, na circulação e/ou na mediação de sentidos (GOMES, 2016; GOMES, 2017; GOMES, CORAZZA, CITELLI, 2021). Por mais que seja entendida como sinônimo de tecnologia, comunicação é processo relacional. Por

isso, muito mais que competência instrumental para operar os meios, é preciso cultivar a capacidade de refletir, de forma crítica e contextualizada, sobre as mediações que circulam nos ecossistemas comunicativos.

Para Soares (2011), um ecossistema comunicativo move-se não necessariamente com a presença das tecnologias. Trata-se de um conjunto de ações que favorecem o diálogo social, levando em conta as tecnologias e as potencialidades delas no cotidiano. O ecossistema comunicativo escolar é entendido também como uma área de intervenção onde os sujeitos sociais passam a refletir sobre suas práticas – o que o autor caracteriza como âmbitos do agir educomunicativo. Esse conceito envolve educação para a comunicação voltada à formação para a prática sistemática da recepção midiática; a expressão comunicativa por meio das artes; a mediação tecnológica na educação; a gestão da comunicação, a pedagogia da comunicação orientada a garantir benefícios da ação educomunicativa para o cotidiano das práticas de ensino em sala de aula. Uma dimensão importante a destacar é a área da reflexão epistemológica, que sistematiza experiências, estuda o próprio fenômeno da comunicação, busca analisar a relação comunicação/educação e manter a coerência entre teoria e prática.

Pelas possibilidades aqui elencadas e outras que possam emergir da prática educomunicativa, é também importante considerar que na Educomunicação, como aponta Citelli (2012; 2014), há vínculos entre os fazeres comunicativos e educativos. O conceito não pode ser visto no sentido pragmático e considerado apenas no campo da didática, da capacitação para a aplicação das tecnologias da informação ou da comunicação no ensino, mas como um campo de reflexão e intervenção social decorrente dos novos modos de organizar, distribuir e receber o conhecimento e a informação. Faz parte, portanto, de um ecossistema comunicativo situado na interface com a educação” (CITELLI, 2014, p. 70).

Nessa lógica, comunicação e educação são dois campos com aproximações e resistências. Pensada e vista no sentido da escola formal, como proposto no âmbito da pesquisa que relatamos neste artigo, a educação evidencia aspectos normativos por meio de disciplinas curriculares, horários, tarefas a cumprir. Entretanto, observamos que os campos estão hibridizados. Se comparados os hábitos cotidianos de consumo de mídia por parte de professores e o universo midiático dos estudantes, entendemos que a pouca conexão entre o que circula nas mídias sociais e grande parte do conteúdo abordado em sala de aula indica que a cultura ainda fortemente analógica dos centros de ensino é dissonante da sociedade digital contemporânea, como apontado em Gomes, Corazza e Citelli (2021).

Assim, entendemos que um dos grandes desafios para a comunicação e para a educação é estabelecer um universo comum de interlocução. Na esfera formal, por exemplo, onde impera a lógica da grade curricular e de percursos a partir de pré-requisitos, a educação precisa dialogar com o aluno a partir do seu repertório sócio-cultural, sem reduzir o conceito de comunicação a tecnologias ou ao seu mero uso instrumental – seja dentro ou fora dos muros da escola.

REFERÊNCIAS

BABIN, Pierre. **Os novos modos de compreender a geração do audiovisual e do computador**. São Paulo: Paulinas, 1989.

CITELLI, Adilson Odair. (Org.) **Imagens do professor na mídia**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CITELLI, Adilson Odair *et alii* (Orgs.) **Dicionário de Comunicação**: escolas, teorias, autores. São Paulo: Ed. Contexto, 2014.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: as pontes da linguagem. [online], **Comun. Mídia Consumo**, V. 16, N. 46, p. 314-332, mai./ago. 2019. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/directbitstream/5439cad9-4ea5-432c-849e-8b4ce8b94439/002976194.pdf>. Acesso em: 07 jun. 2020.

CITELLI, Adilson Odair. Comunicação e educação: os movimentos do pêndulo. **Revista Famecos**, Porto Alegre, v. 25, n. 3, p. 1-15, setembro, outubro, novembro e dezembro de 2018: ID29914. DOI: <http://dx.doi.org/10.15448/1980-3729.2018.3.29914>. Acesso em: 13 maio 2020.

COSTA, Maria Cristina Castilho. **A cultura midiática dos professores paulistas** [online, s/d.]. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/26415148/a-cultura-midiatica-dos-professores-paulistas-maria-eca-usp>. Acesso em: 19 jun. 2019.

CANCLINI, Néstor García. **Consumidores e cidadãos**: conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni. Percepções de docentes sobre a aceleração social e as reconfigurações em curso no universo educacional contemporâneo. *In*: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação - INTERCOM, 39, 2016, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Intercom, 2016. Disponível em: <https://portalintercom.org.br/anais/nacional2016/resumos/R11-2510-1.pdf>. Acesso em: 03 jun. 2019.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni. O cotidiano de docentes do ensino superior privado em tempos de aceleração social *In*: CITELLI, Adilson. (Org). **Comunicação e Educação**: os desafios da aceleração social do tempo. São Paulo: Paulinas, 2017, v.1, p. 47-61.

GOMES, Ana Luisa Zaniboni; CORAZZA, Helena; CITELLI, Adilson. Como os discursos escolares dialogam com os meios de comunicação: reflexões sobre os hábitos de mídia de docentes e discentes do Ensino Básico no Brasil. **Anais eletrônicos do IV Congresso Ibero-Americano de Humanidades, Ciências e Educação**. Criciúma, 2021, ISSN - 2446-547X.

MARINO, Daniela dos Santos Domingues. O mercado de histórias em quadrinhos no Brasil e os suportes para publicação digital. In: CHINEN, N.; RAMOS, P.; VERGUEIRO, Waldomiro. **Caderno de Resumos - 4as Jornadas Internacionais de Histórias em Quadrinhos**. São Paulo: ECA-USP, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/anais2ajornada/anais4asjornadas/q_midia/daniela_dos_santos_marinho.pdf. Acesso em: 16 fev. 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. Contribuições para a Reforma do Ensino Médio. São Paulo: Paulinas, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto. Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

CAPÍTULO 8

PROBLEMATIZANDO A CULTURA ESCOLAR A PARTIR DO DISCURSO DE PAUL KLEE SOBRE A CRIAÇÃO

Selma Gonçalves Pare

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Tatiana da Silva Ramos Batista

Paul Klee e a educação: aproximações iniciais

Tem de haver alguma região comum aos espectadores e aos artistas, na qual é possível uma aproximação mútua, e onde o artista não precisa aparecer como algo à parte, mas sim como uma criatura que, como os senhores, foi lançada sem aviso num mundo multiforme e, como os senhores, tem que achar seu caminho [...] (KLEE, 2001c, p. 52).

Ao lançar a questão sobre a existência de uma região comum entre as experiências dos artistas e as experiências dos espectadores, Paul Klee (2014) sugere que a disposição para a criação seja, possivelmente, o elo mais crucial de associação entre as pessoas, inclusive considerando as suas atuações em diferentes áreas e campos do conhecimento. Ser, e se reconhecer como, criador(a) torna-se indispensável para a formação humana, para alargar as possibilidades da existência, e até mesmo, para a vivência da felicidade como categoria que resulta de processos envolvendo experiências que viabilizam uma relação radical com a empiria, deslocamentos, equilíbrios e projeções transformadoras.

Neste capítulo tem-se como objetivos tratar as contribuições de textos biográficos e teóricos de Paul Klee para refletir a criação e a formação humana, e, também, para debater a cultura escolar na contemporaneidade. Foram escolhidas as seguintes literaturas para análises:

Diários (KLEE, 1990), *Caminhos do estudo da natureza* (KLEE, 2001a) *Confissão criadora* (KLEE, 2001b) e *Sobre a arte moderna* (KLEE, 2001c). O referencial metodológico para a investigação do discurso kleeniano foi a *análise retórica* proposta por Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), cujos princípios vêm sendo ampliados em pesquisas específicas do campo da educação como as de Cunha (2007), Andrade e Cunha (2012), Silva (2013), Carniel e Cunha (2020).

Paul Klee (1879-1940) foi um artista suíço, um dos “grandes nomes da arte moderna”, que não esteve “vinculado exclusivamente a nenhuma das correntes da vanguarda”, mas “estabelece estreitas relações com algumas de suas propostas”, chegando à criação de concepções plásticas inteiramente inovadoras (LAGÔA, 2006). Klee dedica a sua carreira às artes plásticas, mantendo diálogos com outras formas de expressão artística como a música e a poesia, fazendo avançar a arte no século XX; ele também foi professor de arte na Escola Bauhaus nos idos de 1920, sendo notabilizado pelas suas reflexões teóricas sobre a criação (REGEL, 2001; LAGÔA, 2006; PARE; ANDRADE, 2019).

Os conhecimentos sobre a vida e a obra de artistas representam possibilidades para a tessitura uma educação sensível, reflexiva, humanista e democrática. As narrativas acerca das experiências de vida dos artistas, promovidas quer em contextos familiares, comunitários e/ou institucionais, com pessoas que lhes inspiraram, ensinaram e encorajaram, nos ajudam a refletir acerca das situações objetivas e emocionais que levam as pessoas ao desenvolvimento de sensibilidades e de disposições para a criação. Podemos aventar possibilidades de recontextualização dessas experiências no campo de uma educação emancipadora, contribuindo para o desenvolvimento sensível, crítico e autoral dos educandos (PARE; ANDRADE, 2019; COFFACCI; ANDRADE, 2019).

A área da educação também pode se valer das visões de mundo dos artistas, bem como dos seus modos de atuação na sociedade, que se

tornam excelentes ferramentas para o pensamento, ajudando-nos a refletir sobre os sentimentos, emoções, paixões, imaginações e fantasias vividos – e/ou passíveis de serem fomentados – na vida como um todo e, em específico, no âmbito das instituições educacionais. Conforme Fischer e Loponte (2020, p. 15), em conexão a “alguns artistas e suas produções inusitadas, podemos imaginar a escola através de situações ficcionais e inventadas, provocando o deslocamento do pensamento sobre as verdades que nos ferem e à quais nos apegamos tanto”.

Aprendendo com a arte, com as experiências, proposições e ações dos artistas, podemos colocar a escola em debate, de modo que haja mais investigações acerca das maneiras múltiplas de conceber sua organização, seus conceitos, seus propósitos etc. (Loponte, 2014; 2020). O diálogo com as inquietações – e com os novos ares – provenientes das artes e dos artistas incitam encontros com formas de extrapolar os muros da reprodução, possibilitando-nos a elaboração uma nova organização pedagógica que rompe com práticas mecanicistas, utilitárias, reprodutoras, preconceituosas, homogeneizadoras e injustas (LOPONTE, 2014, 2020; PARE; ANDRADE, 2019; COFFACCI; ANDRADE, 2019).

Na primeira seção deste texto mostramos que Paul Klee se apropria da metáfora do florescimento da árvore (ou florescimento arbóreo), destacando a imagem da raiz, do tronco e da copa, para estabelecer relações com o ato de criação dos sujeitos; deslocando – e até subvertendo – noções comuns da referida metáfora, Klee aborda as experiências rítmicas marcadas por movimentos, deslocamentos, encontros e problematizações, que possibilitam a criação de formas (significados e sentidos) genuínos, com resultados que permitem a percepção de harmonias diferentes e livres dos invólucros externos.

A segunda seção aborda o posicionamento kleeniano de indissociação entre a arte, a criação e a vida. Para o artista, a formação

humanista é base imprescindível para o desenvolvimento artístico e criativo dos indivíduos; novamente, sobreleva-se o valor das experiências rítmicas, em específico para a criação de enredos poéticos para a realidade, bem como para a criação subjetividades genuínas, que se enxergam para além das aparências e que compreendem que têm poder para conquistar mundos ilimitados.

Na terceira seção, buscaremos tecer reflexões sobre a cultura escolar na relação com as teorizações de Paul Klee sobre a criação. Refletindo a partir de (e com) Klee, compreendemos que a cultura escolar e a cultura da escola precisam estar conectadas com a formação de pessoas que usam a imaginação para originar realidades presentes e futuras até então impensadas. Os tempos, os espaços, as rotinas, as relações, as narrativas, os ritos, os valores, os hábitos e as formas de organização escolar/da escola precisam ser continuamente problematizados e (re) criados, permitindo, assim, o cultivo de novas sensibilidades, de modos plurais, esperançosos e poéticos de sentir, de perceber, de ver, de escutar, de falar sobre as potencialidades dos estudantes e sobre a vida na coletividade.

Concluimos o capítulo arguindo que a criação de projeções para as práticas pedagógicas, para a profissão docente, bem como para a transformação da sociedade, é indissociável da criação de modos autênticos, e autorais, de fazer florescer culturas escolares/das escolas comprometidas com princípios humanistas, democráticos e de justiça. Mencionamos que o discurso de Paul Klee sugere a educação estética como experiência rítmica que incita a ordenação do movimento e como dimensão indispensável à formação dos profissionais da educação e dos estudantes, com vistas à transformação da cultura escolar.

Encontros, deslocamentos e movimentos rítmicos: o movimento da criação artística

Conforme Perelman e Olbrechts-Tyteca (2002), a análise retórica busca compreender as estratégias argumentativas utilizadas por autores (definidos como oradores), para dialogar com, e também persuadir, seus leitores (definidos como auditório) a querer debater temas considerados relevantes, discutindo situações e/ou premissas problematizadoras. A metáfora é uma estratégia argumentativa recorrentemente encontrada na análise retórica de textos de pensadores das humanidades; a metáfora é usada por para elaborar determinada concepção ou interpretação da realidade, estabelecendo relações entre o conhecido (tema) e o desconhecido (foro), fazendo com que o pensamento do auditório seja estruturado em conformidade com esquemas aceitos em outros campos do real (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002; ANDRADE, 2014).

A identificação de semelhança que se quer estabelecer, nos processos metafóricos, entre coisas diferentes em gênero ou espécie, é buscada por meio de uma analogia condensada, que resume em uma só expressão a relação entre um tema que se quer explicar, e um foro que serve de apoio ao pensamento (ANDRADE, 2014, p. 64).

No ensaio *Sobre a Arte moderna*, Klee (2001c) utiliza a metáfora do florescimento da árvore (ou florescimento arbóreo) como recurso argumentativo para apresentar, e conceituar, o ato de criação no âmbito da vida humana. Usualmente, a figura da árvore remete à noção de uma forma de vida que, possuindo bases sólidas (raiz), floresce por meio de uma única via (tronco), gerando uma copa saudável e frutos de determinado tipo. O pensamento ocidental, historicamente, tem se pautado na metáfora da árvore, e em uma cultura arborescente, para evidenciar ideais de segurança e de solidez, inclusive para identificar

processos de desenvolvimento, ou modos de ser e estar no mundo, orientados de maneira determinada para que as potencialidades da semente plantada floresçam como previsto (JORDÃO; FOGAÇA, 2012).

Desse modo, em perspectivas tradicionais, quando se compara o crescimento da árvore à formação humana, a raiz é identificada como via para a fixação do indivíduo em um solo fecundo; podemos pensar em práticas que ligam a pessoa a um contexto fértil. Mesmo havendo ramificações secundárias, o mais importante na raiz é o conduto primário que viabiliza a absorção de água e sais minerais; o desenvolvimento humano, semelhantemente, precisa ter como foco principal a formação da mente em certa direção, sendo que os desejos e as vontades individuais permanecem em segundo plano. O tronco da árvore representa um corpo organizado e resistente, remetendo, assim, à imagem de um eu solidificado que produz folhagens verdejantes e frutos pré-determinados; em outras palavras, remonta-se a um *self* que realiza ações condizentes com ideais seguros, verdadeiros e válidos.

Em seu discurso, Paul Klee contraria esses sentidos usuais, e tradicionais, da metáfora do florescimento da árvore. Klee (2001c, p. 52) apresenta o solo, em que a raiz é cultivada, como um “mundo multiforme” em meio ao qual o sujeito que cria precisa encontrar “seu caminho”. Ao mergulhar na concretude misteriosa do solo, isto é, participando “nas coisas da natureza e da vida”, o artista (o criador) vivencia movimentos e encontros com universos heterogêneos (KLEE, 2001c, p. 52). Klee refere-se a experiências que provocam rasgos em um plano empírico, de modo que o sujeito segue encontrando-se com pontos, linhas, paradas, cenas, figuras, seres, fenômenos, memórias, fantasias, energias inconscientes, coisas que não são aparentes etc., de maneira pluridimensional – isto é, sem seguir regras estritamente didáticas –, fato que viabiliza a tessitura de ramificações inicialmente impensadas. A pessoa estabelece diálogos com signos que estão para além da vi-

são e da consciência imediatas e passa a “organizar a passagem fugidia dos fenômenos e das experiências”, fazendo nascer uma “organização ramificada e diversificada” que pode se “comparar à raiz da árvore”; a função da raiz é mobilizar, sensibilizar, nutrir e fortalecer o indivíduo, convidando-o a se envolver em processos criativos, a transformar vidas e mundos (KLEE, 2001c, p. 52).

Seguindo no universo arbóreo, Klee (2001c, p. 52) afirma que o artista “ocupa o lugar do tronco”, pois “pressionado e movido pelo poder” que emana do “fluxo” da raiz – dos rasgos criados no mundo empírico mediante movimentos e encontros – “ele encaminha o que foi vislumbrado para a obra”. Desse modo, “ocupando o lugar que lhe cabe”, o artista (o criador) “recolhe e encaminha aquilo que vem das profundezas da terra”, sem “servir” a ditames externos, sem silenciar as divergências, e sem “dominar” *a priori* as impressões fugidias, as trajetórias inusitadas; a função do artista é a de coordenar os fluxos com o intuito de “comunicar” sentidos e significados que não são apenas seus, mas que advêm de um “todo que se compõe de membros pertencentes a dimensões diferentes” (KLEE, 2001c, p. 53). O trabalho criativo e expressivo do artista demanda tempo, dedicação e “paciência”, pois “por maior que seja a diversidade das questões levantadas” a sua compreensão é sempre parcial; além do mais, ao explorar trajetórias, o artista pode ser levado “a uma direção totalmente diferente, a outras dimensões”, reencontrando aspectos das experiências do passado que podem ser restituídas ao presente, mobilizando, por conseguinte, a formação de ideias novas, que não seriam criadas às pressas (KLEE, 2001c, p. 54).

Klee (2001c, p. 53) indica, então, que a obra de arte – o produto decorrente do ato de criação – é tal como a copa da árvore “que se desdobra visivelmente para todos os lados, no tempo e no espaço”. A obra não espelha os encontros vividos ou as impressões identificadas, não copia o que é visto na realidade, e tampouco é um retrato imediato

dos sentidos e dos significados tecidos nas experiências, pois “ninguém pensaria em exigir da árvore que produzisse uma copa exatamente igual à raiz” (KLEE, 2001c, p. 53). A “beleza da copa” (da produção artística) não pertence unicamente ao artista, pois ela “apenas passa através dele” (KLEE, 2001c, p. 53); em outras palavras, a obra bela, ou significativa, é a expressão de um movimento psicológico do indivíduo que associa, desagrupa, imagina, põe, retira, contrasta e transforma os elementos que emanam dos diálogos e dos encontros estabelecidos com universos plurais e não evidentes, isto é, com o “mistério das coisas” (LAGÔA, 2006, p. 128)

Klee (2001c) cria analogias que renovam os sentidos da metáfora do florescimento da árvore; utilizando o próprio raciocínio kleeiano, o artista nos leva a ver/compreender tal metáfora para além do usual, extrapolando o que a imagem da árvore representa à primeira vista. Podemos sintetizar que os sentidos formulados por Klee mostram que os movimentos/os deslocamentos, a atividade psicológica de pensamento do artista, e a expressão, estão intimamente ligados à criação (tema) assim como a raiz, o tronco e a copa da árvore estão intimamente ligados ao florescimento (foro). Ao ajustar, e explicar, os sentidos atribuídos à metáfora do florescimento arbóreo para seu o público de leitores, Klee argumenta por meio da “dissociação de noções”, realizando rupturas entre as ideias que quer defender e outras noções consideradas inadequadas (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2002, p. 215). O artista rejeita as noções que versam sobre a criação como ato de representação (de cópia daquilo que existe no mundo), mostrando que o criar não é um ato mecânico, unívoco, homogêneo, controlado, rápido, realizado mediante caminhos determinados, e aprendido com base em exercícios de contenção da exploração. Conforme Klee (2001c), a criação floresce quando o sujeito se torna um sonhador, o qual se nutre do encontro com múltiplas realidades, se abrindo para – e dialogando com – a diversidade, buscando conhecer as coisas materiais

e relacionais para além das aparências, desenvolvendo, enfim, coragem para explorar o que não é aparente e para compor de maneira singular.

Por meio da metáfora da criação como florescimento arbóreo, Klee (2001c) ainda destaca o papel do ser humano (das pessoas) tanto para proporcionar os movimentos e os encontros que facultarão explorações profícuas (para a germinação das raízes) quanto para problematizar, investigar, organizar e aventar novas formas de expressar as experiências vividas (gerando, assim, a copa). Klee (2001c, p. 64) assevera que o artista se afasta de práticas de cópias, guiadas pela coerção de ideais realistas, e busca, inversamente, a “deformação” nas formas reais, a partir de diálogos com forças (curvas, estruturas internas linhas, sombras etc.) que tentam vazar, mas ainda não se mostram totalmente, e também não têm forma evidente; participando ativamente desse movimento corajoso de exploração e de problematização, o sujeito que vivencia o ato de criação se torna, mesmo “sem desejar”, um “filósofo” que sabe que é preciso partir do mundo à sua volta, e também compreende que esse “não é o único mundo possível” (KLEE, 2001c, p. 64).

A criação artística, conforme Paul Klee (2001a, 2001b, 2001c), é, então, um movimento que insere o artista na terra, colocando-o em comunhão com outros universos que também estão na terra; nessa relação profunda com o mundo (seres, fenômenos, materiais, ações etc.), o sujeito tem mais condições de ver as coisas para além de suas aparências, passando a significar a vida por outros prismas. Klee (1990) remete a uma concepção de sujeito – e de ser humano – que não se conforma com símbolos prontos, e, por isso, quer ser o agente da criação de signos que são poetizados pelos seus próprios meios psicológicos. Klee (2001b, p. 46) também explicita que os apreciadores precisam aprender a não se satisfazer com as coisas “por um relance”; o artista assume que o movimento da criação faz parte de vida de todas as pessoas, quaisquer que sejam os seus campos de atuação; na apreciação da

arte, exemplifica Klee (2001b, p. 47), o expectador é criador de sentidos e de mundos diferentes sempre que observa detalhes, unindo-os e/ou desagrupando-os, problematizando-os, deslocando os fatos das experiências vividas por meio da imaginação, em um movimento de idas e voltas, “assim como faz o artista”.

O que a vida pode aprender com a arte: criação de subjetividades autênticas e de realidades poéticas

No nosso cotidiano, podemos ultrapassar os sentidos banais, corriqueiros e/ou aparentes acerca do que é visto, vivido e realizado? Podemos ampliar as nossas percepções, passando a ver o mundo e as relações a partir de outros prismas? As vidas privadas e fomentadas em meio às associações coletivas são transformadas pela arte? É possível construir a vida artisticamente? Klee (2001c, p. 66) defende que as nossas “curiosidades” podem se tornar “realidades da arte”, levando “a vida para além do que ela aparenta ser por uma perspectiva mediana”; por isso, as “obras de arte não só reproduzem com vivacidade o que é visto, mas também tornam visível o que é vislumbrado em segredo”. Para Paul Klee (2001a, 2001c; 1990) a arte, a criação e a vida são domínios indissociáveis; a criação na arte requer a problematização da vida e a vida precisa ser imaginada e (re) criada, inclusive na relação com a arte. Todavia, para que isso tudo seja possível, são necessários esforços em prol da formação do ser humano, de modo que as pessoas consigam tecer a vida artisticamente, para além das suas aparências imediatas ou hegemônicas.

Em *Diários*, Paul Klee (1990, p. 36) aborda períodos de sua vida em que as “questões existenciais” passaram a ganhar “importância maior” que as artísticas. Apresentando a sua biografia, o artista compreende que “primeiro” precisou se “tornar um homem” e que a “arte” chegou “depois, como consequência”. Klee mostra que precisou apren-

der a viver a vida de maneira rítmica e que esse é o único caminho para a humanização. A experiência rítmica implica a relação do indivíduo com “paradoxos” (KLEE, 1990, p. 40); a pessoa passa a perceber, inquietantemente, forças que emanam do seu interior, relacionadas aos desejos, aos medos, às dúvidas, às alegrias etc.; acontece que, a despeito “da tempestade” que os contrastes entre as paixões causam, é justamente esse movimento rítmico que leva a pessoa a querer “comandar o caos”, (re)organizando e (re)criando os seus modos de sentir, perceber, pensar, agir e compor (KLEE, 1990, p. 59).

Paul Klee apresenta uma concepção de ser humano formado pelo embate dialético entre forças internas, suscitadas pelas paixões e por inquietações de um eu contestador, e as coordenações advindas da reflexão, empreendidas tanto pela mediação do meio cultural quanto pelos diálogos que a pessoa trava com si mesma. Para Klee o lugar – o topos – da formação humana é o movimento; para o artista, é possível tecer argumentações sobre o ser humano, sua formação, seu desenvolvimento – artístico e geral –, e suas produções, quando se situa a humanidade na perspectiva do movimento, do constante vir-a-ser (PARE; ANDRADE, 2019, p. 11).

Os equilíbrios, e os momentos de satisfação, conquistados em meio aos processos rítmicos de formação humana são provisórios; já que pessoa permanece em contato com o mundo (isto é, se mantém na relação com a terra, vislumbrando a germinação de raízes cujas direções seguem variadamente), o embate sempre pode retornar. Klee (1990, p. 74) destaca que o lado bom – ou o “mérito” – dos períodos de desestabilizações e de indagações mais contundentes é o nascimento na pessoa do “desejo de autenticidade”. Dos momentos mais estáveis o artista realça como importantes o conhecimento histórico e épico, o encontro com o mundo, a reflexão sobre o meio e sobre os fazeres humanos. Vivenciando menos questionamentos sobre o eu, a pessoa

pode se voltar mais para as possibilidades de conhecimento e de diálogo com a cultura (KLEE, 1990). Os desequilíbrios e as equilibrações, na vida e na arte, valem a pena pois “é preciso avançar”, transformando o si mesmo e o meio cultural (KLEE, 1990, p. 205).

Para Klee, os acrobatas e equilibristas personificavam o risco inerente ao mundo da arte – em outras palavras, ao de sua própria existência –, com sua coragem e esperança pelo sucesso coexistindo entre o risco e a iminência de uma queda possivelmente fatal. Uma obra-chave é *Seiltänzer* [Equilibrista], em que o personagem se equilibra nas alturas sobre uma corda. A cruz torta ao fundo revela de maneira simbólica a labilidade de sua situação. A cabeça, que é sugerida entre os traços que compõem a corda, também revela que Klee compreende o equilíbrio não apenas como um feito físico sobre uma corda, mas também psíquico (EGGELHÖFER, 2019, p. 22).

Klee nos fornece mais dicas sobre situações que propiciam experiências rítmicas, por meio das quais os sujeitos participam de movimentos de criação e de tessitura de suas próprias subjetividades; o artista refere-se à imprescindibilidade dos acessos das pessoas à vivências significativas em meio às artes, à ciência, às diferentes áreas do conhecimento. Na infância e adolescência, Klee (1990, p. 25) participou de viagens, de passeios com a família, de excursões com a escola, de visitas a museus e de “muitas idas ao teatro”, à “ópera, principalmente”; o artista especifica que sua avó ensinou-lhe “desde muito cedo a desenhar com lápis de cor” e que os seus primeiros desenhos eram como “ilustrações de cenas e contos fantásticos” (KLEE, 1990, p. 14). Paul Klee sempre valorizou o estudo e o conhecimento; para ele, a música, a poesia, a matemática etc., eram vias para que pudesse “entender cada vez melhor a realidade, e conceber de modo cada vez mais preciso a essência dos seres e dos processos”, aprimorando, assim, “sua maneira de sentir e pensar, de ansiar e esperar e pressentir” (REGEL, 2001, p. 14).

Indissociando a arte, a criação e a vida, Paul Klee (1990, p. 145) afirma, enfim, que é necessário mergulhar nas questões humanas e existenciais, pois “a arte de dominar a vida constitui a condição *sine qua non* para qualquer forma de manifestação futura” (KLEE, 1990, p. 145). Cada pessoa pode (e precisa) desenvolver a capacidade para contemplar a natureza e o universo cultural, os quais não devem ser considerados como produtos acabados, almejando criar sentidos e significados inesperados, e porquanto poéticos, para o futuro da humanidade. Na medida em que o indivíduo integra movimentos que possibilitam a criação de posicionamento e conceitos genuínos acerca do si mesmo, e também de leituras alargadas sobre o mundo, a sua capacidade criativa e até mesmo as suas potencialidades artísticas são desenvolvidas e aprimoradas. Paul Klee refere-se à criação de subjetividades autênticas e à criação de enredos poéticos para a realidade enquanto fundamentos do desenvolvimento humanista, criativo e artístico das pessoas.

Pode-se afirmar que a metáfora do florescimento arbóreo, da forma que é descrita por Paul Klee, culmina na defesa de que são necessários esforços em prol da formação de sujeitos fortalecidos e genuínos (isto é, com a força e com a singularidade de um tronco), cujas identidades sensíveis e criativas são desenvolvidas mediante as experimentações, e na relação com as divergências e/ou convergências produzidas tanto com a terra (com tudo o que compõe a realidade) quanto com a copa (com sentidos, significados, ações, simbolismos, materiais, metodologias, organizações etc.). Klee mostra que nós – enquanto coletivo – somos responsáveis pela contínua criação dos nossos meios de vida, das disposições humanas, e das produções valorativas, econômicas, sociais, ambientais, políticas, artísticas etc. que possibilitam a vida na contemporaneidade. Por isso é preciso saber conviver, responsabilmente, com o contraditório; “o erro, o medo, a insegurança, a incerteza, o estranho, o diferente, o singular etc., não são desprezíveis, mas apazíveis e benévolos, pois impulsionam a problematização

e, conseqüentemente, o desenvolvimento pessoal e a criação” (PARE; ANDRADE, 2019, p. 12).

A criação nos debates sobre cultura escolar

Neste texto consideramos a cultura escolar como modos de organização e de gestão da escola, e ainda como o conjunto de saberes que guiam os simbolismos, os imaginários, os comportamentos, as relações sociais e os propósitos no contexto de uma instituição educativa (SILVA, 2006). A cultura escolar é construída historicamente, “tomando por base os confrontos e conflitos oriundos do choque entre as determinações externas a ela e as suas tradições”, influenciando consciente ou inconscientemente as “práticas mais elementares e cotidianas, nas salas de aula e nos pátios e corredores, em todo e qualquer tempo, segmentado, fracionado ou não” (SILVA, 2006, p. 206).

Se por um lado as instituições educacionais têm suas culturas desenhadas por políticas públicas, por concepções que evidenciam na maioria das vezes pontos de vistas hegemônicos, e por configurações ideológicas que influenciam as estruturas da sociedade, por outro concebe-se, também, que as dinâmicas internas da(s) escola(s) reelaboram – e, inclusive, podem subverter – normas, valores, currículos, formas de gestão e práticas determinados em sistemas externos, e/ou que vêm sendo selecionados, organizados e rotinizados pelo coletivo institucional, fornecendo-lhes novas nuances e colorações, sem se desvencilhar de sua responsabilidade social, dos propósitos democráticos, humanistas e libertários (OLIVEIRA, 2003; SILVA, 2006).

Essa possibilidade de transformação da cultura escolar, e especialmente de diferenciação entre o que é feito nas escolas e o que é veiculado nas normas e valores que ancoram as demais estruturas da

sociedade, é o que nos interessa neste texto. Tendo em vista a teorizações de Paul Klee (2001b; 1990), podemos tratar os elementos da cultura escolar – saberes, valores, ideologias, condições materiais, tempos, espaços, estéticas, rotinas, relações, narrativas, práticas etc. – trazendo à consciência as suas implicações para a formação humanista, buscando compreender em que medida esses elementos (ou melhor, essas terras que entremeiam culturas) propiciam, ou não, o desenvolvimento de raízes como meios favoráveis para que os estudantes percorram trajetórias variadas, participando de encontros múltiplos e capazes impulsionar novas potencialidades criativas.

Para Klee (2001b; 1990), a criação é, antes de tudo, um movimento de consolidação da autenticidade pessoal e de produção de realidades comunitárias poéticas; esse pressuposto kleeniano nos leva a refletir sobre os movimentos de investigação que são criados pelos profissionais da educação, em especial pelos professores, de modo que possam compreender a qualidade das forças materiais e das redes simbólicas – estas, muitas vezes imperceptíveis – que impactam os fazeres nas escolas e os fins da educação na contemporaneidade. Referimo-nos à importância de movimentos de investigação que, subsequentemente, podem levar os professores a compor uma cultura *da* escola com ritmos, ritos e organizações próprios, genuínos. A depender dos modos próprios de regulação e de transgressão criados pelas escolas estaremos contribuindo mais ou menos para a constituição de educandos criadores, com identidades fortalecidas e autênticas, e que, semelhantemente aos artistas, se percebem como sujeitos com poder para ser, imaginar, criar, expressar e impulsionar mudanças no mundo. Refletindo a partir de (e com) Klee, compreendemos que a cultura escolar e a cultura da escola precisam estar conectadas com a formação de pessoas que (como troncos que se apoderam do meio ambiente) usam a imaginação para originar realidades presentes e futuras (isto é, copas) até então impensadas.

Ainda na esteira de Klee, podemos arguir que as experiências rítmicas, que incitam desequilíbrios, problematizações e novos equilíbrios – possibilitando o alcance de momentos de harmonia e de consumação –, precisam não apenas serem buscadas, mas inclusive apreciadas pelos profissionais da educação tendo em vista o seu poder para transformar pessoas e coletividades. Tudo aquilo que no dia-a-dia da escola incomoda, acalanta, causa repulsa, causa indignação, propicia felicidade etc. precisa ser colocado no debate público e valorado mediante as produções científicas, artísticas, éticas e políticas; os assuntos próprios à cultura escolar, ou que dizem respeito à cultura de determinada instituição escolar, ainda precisam levar em consideração as necessidades e as vozes de grupos minoritários, que muitas vezes permanecem às margens da sociedade.

Paul Klee (2001b, p. 43) enfatiza, em suas obras, que o ato de criação “não reproduz o visível”, o invólucro, aquilo que é percebido à primeira vista por meio da atividade instantânea do olhar; pelo contrário, a criação “torna visível” o que é problematizado, imaginado e elaborado genuinamente. A rejeição vigorosa de Klee no que tange às narrativas e aos produtos prontos motiva reflexões sobre a capacidade humana para ver além, para tecer sentidos sobre as condutas, e sobre as possibilidades, de outras pessoas a partir de prismas mais alargados. As dinâmicas e as significações produzidas especialmente no âmbito da cultura da escola não podem simplificar o ser humano, reduzindo as oportunidades dos educandos, rotulando-os a partir de visões de mundo economicistas; precisamos cultivar novas sensibilidades e novas narrativas no contexto da escola: modos plurais, esperançosos e poéticos de sentir, de perceber, de ver, de escutar, de falar sobre as potencialidades dos estudantes e sobre a vida na coletividade.

O florescimento criativo da cultura escolar, e da cultura tecida pelo coletivo de uma escola, “pressupõe que as coisas e ações cultivadas,

bem como os seres, não têm finalidades *a priori*, tampouco seguem direções pré-estabelecidas”, uma vez que os objetivos da ação educativa são revistos contínua e poeticamente em meio aos processos que são vividos (PARE; ANDRADE, 2019, p. 11). As formações continuadas dos profissionais constituem espaços por excelência para o desenvolvimento de disposições que favorecem a sensibilidade, a vontade de problematizar, a necessidade de manter encontros com a pluralidade, a capacidade de imaginar práticas pedagógicas humanizadas e transformadoras. Podemos aqui, novamente, remeter à ideia de movimento rítmico, isto é, de profissionais que querem se ver, e compreender a cultura escolar/da escola, para além dos invólucros.

Ao escrever sobre Paul Klee em seu trabalho como professor na Bauhaus, Kandinsky (2001, p. 101) afirma que “as palavras”, os “atos” e o “próprio exemplo” do artista suíço, “seguiram um longo caminho no sentido de desenvolver o lado interior e positivo dos estudantes”; Kandinsky acrescenta que Klee nos ensina que, na criação, “não só as qualidades puramente artísticas” importam, haja vista que as “qualidades humanas se colocam em evidência”. Os alunos, em suas juventudes, demonstram – mesmo inconscientemente – “um interesse tão grande pelas qualidades humanas de um professor quanto por seus outros atributos – artísticos, científicos etc.”, de modo que “qualquer conhecimento sem uma base humana permanece superficial” (KANDISNKY, 2001, p. 102). A partir de Klee – e com as teses artístico-criativas de Klee – somos convidados a humanizar a cultura escolar/da escola pela imaginação, coordenando os propósitos democráticos, de garantia da qualidade do ensino, e de promoção do bem social, com práticas, com narrativas e com formas de organizar a educação que condizem, de fato, com o que é poetizado em meios aos debates públicos e coletivos.

Considerações finais

“A criação vive como gênese sob a superfície do visível da obra. Para trás, todos os espíritos enxergam; para a frente (para o futuro) só os criadores” (KLEE, 1990, p. 344). Essa afirmação de Klee pode ser pensada junto com a questão: que projeto de formação humana nós defendemos? Precisamos mergulhar nas terras do presente, problematizá-las para, assim, poetizarmos belas, e diferentes, copas para o futuro dos estudantes, das escolas, da humanidade. Na medida em que criamos projeções para as práticas pedagógicas, para a profissão docente, bem como para a transformação da sociedade, precisamos, igualmente, criar formas diferentes – e até mesmo subversivas – de compor as organizações, os currículos, os tempos, os espaços, as rotinas, os símbolos, as relações, os rituais etc. que fazem florescer culturas escolares/das escolas comprometidas com princípios humanistas, democráticos e de justiça.

O discurso de Paul Klee (1990) sugere, ainda, que podemos nos valer da educação estética para ampliar nossas experiências de criação e fortalecer as qualidades humanas no trabalho educativo realizado em qualquer área do conhecimento; as proposições klee-nianas referem-se à educação estética enquanto vivência com a arte, como via para o desenvolvimento da sensibilidade e, principalmente, na qualidade de experiência rítmica que incita a ordenação do movimento, o qual nos leva às instabilidades, mas, igualmente, aos momentos de consumação e de projeção do vir-a-ser. A transformação da cultura escolar – e das culturas tecidas no interior de cada instituição educativa – não pode, portanto, prescindir da educação estética dos seus profissionais e dos estudantes.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. **O homem e o desenvolvimento humano nos discursos de Aristóteles e John Dewey**. 2014, 184f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – UNESP, Araraquara, SP, 2014.

ANDRADE, Erika Natacha Fernandes; CUNHA, Marcus Vinicius. Concordâncias e discordâncias de Dewey com Freud. [online]. **Educar em revista**, v. 44, p. 275-291, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/DkZ9f67Q-vLtQgLbs7QFvwJF/?lang=pt#:~:text=Enquanto%20Freud%20v%C3%AA%20os%20desajustes,a%20arte%20e%20o%20jogo>. Acesso em: 27 ago. 2022.

COFFACCI, Enmilly da Costa; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. A criação na formação do pedagogo. Por que estudar Joan Miró? In: IV Congresso de educação do CPAN. III semana integrada graduação e pós-graduação do CPAN, 2019, Corumbá/MS. **Anais [...]**. Corumbá/MS: Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

CUNHA, Marcus Vinicius. História da Educação e Retórica: ethos e pathos como meios de prova. [online]. **Educação e Cultura Contemporânea**, v. 4, p. 37-60, 2007. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/viewArticle/6272>. Acesso em: 27 ago. 2022.

CARNIEL, Flávia Rocha; CUNHA, Marcus Vinicius. A Sofística no Discurso Filosófico e Educacional de Michel de Montaigne. [online]. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 14, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/3045/928>. Acesso em: 27 ago. 2022.

EGGELHÖFER, Fabiene. Vida e obra de Paul Klee. In: CRUZ, Roberto Moreira S.; EGGELHÖFER, Fabiene; HOPFENGART, Christine (Org.). **Paul Klee. Equilíbrio instável**. São Paulo: Expomus, 2019, p. 12-43.

FISCHER, Deborah Vier; LOPONTE, Luciana Gruppelli. Modos de habitar a escola: o que somos capazes de inventar? [online]. **Revista Educação**, v. 45, p. 1-21, 2020. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/artevera/modos-de-habitar-a-escola-o-que-somos-capazes-de-inventar-de-deborah-vier-fischer-e-luciana-gruppelli-loponte/#:~:text=Luciana%20Gruppelli%20Loponte-,Modos%20de%20habitar%20a%20escola%3A%20o%20que%20somos%20capazes%20de,Fischer%20e%20Luciana%20Gruppelli%20Loponte&text=Pensar%20a%20escola%20de%20outros,atual%20de%20desgaste%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 27 ago. 2022.

JORDÃO, Clarissa Menezes; FOGAÇA, Francisco Carlos. Carvalhos, juncos, árvores e rizomas: paradigmas na formação de professores. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 12, p. 493-510, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/ZQgncPcMmvDc8NcBMMjxqFC/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

KANDINSKY, Wassily. Tributo a Klee. In: KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001c, p. 100 a 102.

KLEE, Paul. **Diários**. Tradução João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1990.

KLEE, Paul. Caminhos do estudo da natureza. In: KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001a, p. 81 a 84.

KLEE, Paul. Confissão criadora. In: KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b, p. 43-50.

KLEE, Paul. Sobre a arte moderna. In: KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001c, p. 51 a 68.

KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Trad. Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2014.

LAGÔA, Maria Beatriz Rocha. O avesso do visível: poética de Paul Klee. [online]. **Alea: Estudos Neolatinos**, v. 8, n.1, p. 127-135, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/alea/a/NgwcrJvrxzjryBDSM8dDdCt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 25 ago. 2020.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Gênero, arte e educação: resistências e novas paisagens do possível. [online]. **Cartema**, v. 8, p. 81-96, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufpe.br/revistas/CARTEMA/article/view/248458>. Acesso em: 06 jun. 2020.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Arte contemporânea, inquietudes e formação estética para a docência. [online]. **Educação e Filosofia**, v. 28, p. 643-658, 2014. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/14248>. Acesso em: 08 jan. 2020.

OLIVEIRA, Lindamir Cardoso. Cultura escolar: revisando conceitos. [online]. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 19, n. 2, p. 291-303, 2003. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpaee/article/view/25445>. Acesso em: 07 de jun. 2020.

PARE, Selma Gonçalves; ANDRADE, Erika Natacha Fernandes. Experiências de Paul Klee: contribuições para a educação. In: IV Congresso de educação do CPAN. III semana integrada graduação e pós-graduação do CPAN, 2019, Corumbá/MS. **Anais [...]**. Corumbá/MS: Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2019.

PERELMAN, Chaim; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie. **Tratado da argumentação: a nova retórica**. Tradução Maria E. Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

REGEL, Günther. O fenômeno Paul Klee. In: KLEE, Paul. **Sobre a arte moderna e outros ensaios**. Tradução Pedro Sussekind. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001, p. 9-40.

SILVA, Fabiany Cassia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. [online]. **Educar em Revista**, v. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kj5hdSGVRnhRWTVP-68D3P/?lang=pt>. Acesso em: 05 de abr. 2020.

SILVA, Tatiane. **A presença da filosofia platônica na pedagogia do Estado Novo**. Marília: Poesis, 2013.

CAPÍTULO 9

JUSTIÇA SOCIAL E EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA REFLEXÃO TEÓRICA EM TEMPOS DE COVID-19

Nathalia Claro Moreira

Ramon Rodrigues Claro Moreira

Introdução

O presente ensaio realiza uma revisão teórica sobre a relação da Justiça Social com a Educação Escolar, perfazendo a relação da equidade com o currículo escolar, com as políticas públicas educacionais e com a cultura escolar para a produção de ambientes escolares democráticos. Tal revisão teórica tem por objetivo embasar uma reflexão sobre a Justiça Social em tempos de ensino remoto emergencial mediante o isolamento social emergido pela pandemia do Covid-19. A revisão bibliográfica de autores como John Rawls (1993), Norberto Bobbio (2000), Sharon Gewirtz (1998), Jurjo Torres Santomé (2013), Branca Jurema Ponce (2018) e Aina Tarabini (2020) embasa este ensaio.

Conforme a socióloga Aina Tarabini (2020), o sistema escolar moderno encontra-se centrado em duas funções principais: a primeira é a preparação das novas gerações para o desenvolvimento da vida em sociedade; a segunda, totalmente interligada as demandas do período industrial e que ganha contornos expressivos no regime neoliberal, é a formação das novas gerações para o mercado de trabalho. De fato, quando realizamos uma revisão teórica sobre o papel da escola no mundo contemporâneo, desde as correntes funcionalistas (PARSONS, 1990) às teorias marxistas (ALTHUSSER, 1974), passando pela teoria da reprodução (BOURDIEU; PASSERON, 1975), ou dos chamados intelectuais da “nova sociologia da educação” (YOUNG,

1971), todos coincidem em apontar que os propósitos de socialização e de seleção de trabalhadores são as duas grandes funções dos sistemas educacionais desde a criação das sociedades capitalistas industriais.

Neste contexto, a escola se articula como uma instituição especializada, responsável não somente pela transmissão de conhecimentos, mas também na transmissão de habilidades, atitudes, disposições, atuando na elaboração das identidades dos alunos e no envolvimento desses alunos nas práticas sociais (BORDIEU; PASSERON, 1975; YOUNG, 1971). Sem dúvida, existem outros agentes sociais e instituições responsáveis pela transmissão do conhecimento e pela socialização dos seres humanos (a família, a mídia, as igrejas, as redes sociais). Porém, a escola se configura como uma instituição com intencionalidade educacional explícita que não pode ser substituída por outros agentes. Neste sentido, corroboramos com Gewirtz (1998) e Tarabini (2020) quando eles afirmam que a escola pública tem a função de síntese da Justiça Social, embora tal função seja realizada de forma incompleta e enviesada pelas múltiplas formas de exclusão e desigualdades que atravessam os sistemas educacionais de países como o Brasil.

A Justiça Social é definida por John Rawls (1993) como “uma construção moral e política baseada na equidade de direitos e na solidariedade coletiva” (RAWLS, 1993, p. 08). Em sua obra *A Teoria da Justiça*, Rawls (1993) busca uma construção de justiça que seja capaz de avaliar os diferentes modos como a sociedade está organizada, a fim de que o estabelecimento das instituições seja organizado de acordo com o princípio de equidade. Este princípio consiste na adaptação da regra existente à situação concreta, observando-se os critérios de justiça. Isto é, em cada grupo social emerge diferentes demandas, e é um erro falar em políticas igualitárias visto a diferenciação social dentro das sociedades contemporâneas.

A relação da Justiça Social com a educação é ampla: perfaz a busca por equidade escolar a partir da construção de currículos de-

mocráticos que se adaptem as diferentes realidades socioeconômicas e culturais dos alunos, o que o pedagogo espanhol Jurjo Torres Santomé (2013) chama de “justiça curricular”; remonta, também, a relação tensa entre o Estado e as políticas públicas da educação, cuja meta na perspectiva da Justiça Social seria, além da observância de investimentos nos diferentes contextos socioeconômicos dos alunos, a mitigação das mazelas históricas que marginalizam os grupos sociais vulneráveis (GEWIRTZ, 1998); denota, ainda, a relação entre cultura e aprendizagem, sendo o capital cultural os ativos sociais do aluno que promovem a mobilidade social em uma sociedade estratificada e a cultura escolar uma rede de significados compartilhados pelo conjunto de atores sociais que participam e interagem na construção do cotidiano da escola e que, por conseguinte, realizam definições sobre classe, gênero, etnia (componentes de reflexão da Justiça Social) (BORDIEU; PASSERON, 1975; TARABINI, 2020), dentre outros aspectos.

A partir dessas breves considerações sobre Justiça Social e a Educação, questionaremos nesse ensaio como pensar a Justiça Social a partir do ensino remoto emergencial em tempos de pandemia. Para tecer tal reflexão, discutiremos a diferença do conceito de igualdade com o conceito de equidade, e do uso da equidade para a elaboração moderna de Justiça Social. Destarte, pensaremos a Justiça Social em relação a educação e como esta relação tem recebido tensões vertiginosas em tempos de ensino remoto emergencial, evidenciando o papel da escola enquanto espaço de idealização e realização da Justiça Social.

As diferenças entre igualdade e equidade

Uma vez que igualdade e equidade são mormente abordadas quase que indistintamente, é necessário fazer um esclarecimento inicial. No que diz respeito à igualdade, Norberto Bobbio (2000) desta-

cou que, comparada à liberdade, que é uma qualidade ou propriedade da pessoa, a igualdade é uma relação. Portanto, podemos dizer que "este homem é livre", porém não podemos dizer que "este homem é igual", se não se especifica a igualdade em seu caráter relacional.

Bobbio (2000), ao ressaltar a distinção das possibilidades de igualdade, denota que haveria quatro tipos de igualdade: igualdade para todos, igualdade para alguns, igualdade em tudo ou igualdade em algo. O autor denota, porém, que se excluirmos as possibilidades elitistas da igualdade, tal como a igualdade de algumas camadas em tudo e ou a igualdade de algumas camadas em uma situação específica, as respostas seriam basicamente duas: (a) Igualdade entre todas as pessoas em toda e qualquer possibilidade da vida em sociedade e (b) Igualdade entre todas as pessoas em uma situação determinada.

No caso (a), poderíamos pensar na igualdade em seus termos formais, como ocorre nos textos legais, nas constituições, nas cartas de organismos de paz como a ONU etc. Porém, pensar a igualdade "entre todos" em "tudo" é exercer uma utopia, uma vez que tal igualdade demandaria a erradicação da individualidade e das diferenças de cada cidadão, anulando ainda, sua liberdade de ser e de se projetar no mundo. Nesse sentido, a resposta (b) nos parece mais viável: a igualdade entre todos os cidadãos em situações determinadas. Mas quais situações seriam essas? Bobbio (2000) nos traz alguns exemplos de respostas: a igualdade em todos em relação à liberdade, como apregoaram os teóricos do liberalismo (Locke, Mill, Kant, Montesquieu, etc.); a igualdade entre todos em relação aos seus direitos básicos, como propôs John Rawls (1993) na elaboração de sua teoria de Justiça Social; a igualdade em relação às funções do homem em sociedade, como propôs Amartya Sen; a igualdade em relação aos recursos, como propôs o filósofo Ronald Dworkin; e a igualdade no atendimento às necessidades, como propôs Peter Singer.

Por sua vez, o discurso da equidade, que é uma forma mais complexa de se refletir a igualdade e é a base da moderna teoria de Justiça Social, surge, inicialmente, a partir da generalidade da lei no filósofo grego Aristóteles. A equidade é retomada na contemporaneidade pelo filósofo político John Rawls (1993) a partir do problema da igualdade restrita, como proposto pelos teóricos do liberalismo. Vejamos as duas abordagens: o problema da generalidade da lei remonta uma das preocupações de Aristóteles na obra *Ética a Nicômaco*. Ao pensar em virtude (*arethe*) e suas relações com a Política, Aristóteles refletiu esta como a reguladora das ações do homem que visam o bem-estar, ou a felicidade da maioria, na vida prática. Deste modo, “o bem do homem nos aparece como uma atividade da alma em consonância com a virtude, e, se há mais de uma virtude, com a melhor e mais completa” (ARISTÓTELES, 2008, p. 179).

Na crítica de Aristóteles (2008), pensar o bem de modo idealizado, como fez Platão, retira a possibilidade deste bem poder ser atingível. E, é neste ponto, ao refletir sobre as funções da ética enquanto prática social, que o filósofo pensa no problema da generalização daquilo que é virtuoso e, conseqüentemente, no problema da generalidade das leis. Ora, se o Estado tem um entendimento generalizado sobre o que é bom, ele acaba por ignorar as circunstâncias e particularidades dos casos concretos que examina.

Não obstante, no livro V de *Ética a Nicômaco*, o filósofo utilizará o termo equidade (*epieikeia*) para abordar a retificação da lei. “A origem da dificuldade é que a equidade, embora justa, não é a justiça legal, porém retificação desta. A razão para isso é que a lei é sempre geral; entretanto, há casos que não são abrangidos pelo texto geral da lei ou por esta ou aquela regra legal geral” (ARISTÓTELES, 2008, p. 180). Conforme Aristóteles, a lei toma como pressuposto os antecedentes e a maioria dos casos, mas considerando que a natureza dos ca-

tos, quando relacionados a vida prática, toma contornos particulares, a lei muitas vezes não consegue abranger tais irregularidades. Nesse sentido, aponta o filósofo, caberá ao legislador retificar essa lacuna para preencher a equidade “decidindo como o próprio legislador teria ele mesmo decidido se estivesse presente na ocasião em particular e teria promulgado se tivesse sido conhecedor do caso em questão” (ARISTÓTELES, 2008, p. 180).

Na contemporaneidade, em resposta aos discursos liberais que apregoavam a igualdade como máxima das sociedades ocidentais, John Rawls (1993) buscou interpretar a equidade aristotélica a partir da tentativa de superação de uma igualdade estrita do liberalismo clássico, baseada no mérito individual, independente da situação inicial de cada sociedade. Ao evocar a equidade, Rawls (1993) observou que certas desigualdades, além de serem inevitáveis, são inerentes aos diferentes processos históricos que determinados segmentos sociais enfrentaram e enfrentam e que, portanto, devem ser levados em consideração. Para Rawls (1993), considerar todos igualmente pode resultar no tratamento desigual para os que se encontram em situação desfavorável, e, portanto, é necessário ir além da igualdade formal.

Neste sentido, pode-se presumir que a equidade é sensível às diferenças dos seres humanos, enquanto a igualdade refere-se à igualdade de oportunidades em um nível formal. Em um exemplo prático, o Estado pode estabelecer uma igualdade formal de acesso à educação; mas, para ser equitativo, ele precisa garantir oportunidades iguais, devendo os grupos mais vulneráveis serem apoiados com maiores recursos. Se a equidade não é considerada dentro da formalização da igualdade, paradoxalmente, pode haver justas desigualdades.

Na educação, refletir o exercício da Justiça Social é pensar em uma justiça distributiva que tende à equidade, no sentido de que o Estado deve distribuir recursos que favoreçam os alunos socialmente

desfavorecidos (ora, a distribuição igualitária de recursos entre todos os alunos não considera as particularidades de cada um). Em suma, a equidade na educação transforma a questão da justiça escolar em como ela resolve a situação dos mais pobres, em uma redistribuição proporcional às necessidades. Isso supõe, em primeiro lugar, que certos bens educacionais sejam distribuídos de forma equitativa, por exemplo, os recursos de aprendizagem (livros didáticos, recursos digitais, mobílias adequadas para as salas de aula etc.), a qualidade do corpo docente, a oferta educacional, cuidando para que as desigualdades não condicionem a aprendizagem e o desempenho escolar.

As dimensões da Justiça Social e sua relação com as esferas educação escolar

Nesta seção, abordaremos a Justiça Social em três perspectivas: a Justiça Social e a currículo escolar, a Justiça Social e as políticas educacionais, e a Justiça Social e cultura escolar. A relação entre Justiça Social e o currículo escolar é explorada por autores como Jurjo Torres Santomé (2013) e Branca Jurema Ponce (2018). Conforme Santomé (2013), o currículo escolar muitas vezes atua como um “cavalo de Tróia” no ambiente escolar: parecendo levar ensino e aprendizagem, produz, ao contrário, a segregação, a exclusão e a evasão de alunos que não se sentem identificados ou pertencentes nas práticas pedagógicas e no conteúdo ministrado em sala de aula.

A inserção de práticas emancipatórias e democráticas, virtudes da Justiça Social, é a meta do que Santomé (2013) conceitua como justiça curricular. Segundo o autor, tudo que é exercido na escola por meio do currículo escolar retorna para a sociedade através das ações de seus atores sociais: os alunos e demais sujeitos envolvidos (professores, coordenadores, família). Logo, a transformação do currículo

escolar em justiça curricular significa dismantelar os obstáculos institucionalizados que impedem algumas pessoas de participar em pé de igualdade com outras, como parceiros plenos na interação social.

Deste modo, o currículo escolar é visto como um bem a ser distribuído de maneira equitativa, e não somente igualitária. Para Branca Jurema Ponce (2018), um currículo justo é aquele que não elimina a diferença, mas tem o "reconhecimento" como princípio central. Tal currículo, segundo Ponce (2018), pertence ao tipo de "escola comum" que começa com um profundo respeito pela alteridade e singularidade e um desejo de experimentar, de criar conhecimentos e novos projetos com a característica distinta da reafirmação de identidades, sendo a escola um lugar que acolhe e alimenta a diversidade.

Para Ponce (2018), um currículo comum de alta qualidade consideraria o reconhecimento e a importância de tornar o currículo significativo para alunos e docentes. Ao fazê-lo, ele se basearia nos conhecimentos básicos dos alunos e de suas comunidades; reconheceria as maneiras pelas quais a cultura molda as visões de mundo (por exemplo, se Portugal e Espanha 'descobriram' ou 'invadiram' o que hoje é a América Latina); e faria conexões com o mundo além da sala de aula - geralmente por meio do uso de avaliações baseadas em problemas e não em conteúdos memorizados. Um currículo justo também não se intimidaria com questões contenciosas, apesar das reações ocasionais que ele poderia gerar (basta pensar nas várias reações negativas sobre o ensino e debate de questões sobre sexualidade e gênero por meio do currículo escolar para termos uma ideia de como essas reações podem dificultar e ainda intimidar a vida dos professores e de suas escolas).

Ainda, conforme Santomé (2013), um currículo socialmente justo também estaria preocupado com a representação: em garantir que as vozes dos professores, dos alunos e de suas comunidades sejam ouvidas na criação dos currículos. Um processo de elaboração de um

currículo comunitário é um exemplo de como essas negociações podem ocorrer. Conforme Santomé (2013), os projetos de elaboração de currículos comunitários emanam da curiosidade dos alunos e se valem dos recursos da comunidade local. Como tal, o currículo promulgado criado por meio desse processo é negociado com os alunos e suas comunidades, embora seja liderado por professores. Tal currículo também buscaria demonstrar as maneiras pelas quais os jovens podem ter um impacto nos mundos que habitam, por meio da valorização da cidadania ativa.

Na perspectiva das políticas educacionais, discutiremos tal relação a partir da autora Sharon Gewirtz (1998). Conforme Gewirtz (1998), a teorização do conceito de Justiça Social vem crescendo nas pesquisas empíricas sobre política educacional, porém o fenômeno é recente e ainda existe uma lacuna significativa sobre essa relação. Gewirtz (1998) sugere que a pouca preocupação dos pesquisadores educacionais sobre a Justiça Social advém de uma negação pós-moderna sobre princípios universalistas. No entanto, aponta a autora, há também um grupo significativo de escritores que estão comprometidos com a Justiça Social na educação e que produzem trabalhos que chamam a atenção para como as desigualdades são produzidas e reproduzidas pelas políticas públicas no contexto neoliberal.

Conforme Gewirtz (1998), existem duas formas de Justiça Social: A primeira dimensão se refere à justiça distributiva, tal como elaborado por John Rawls (1993), relacionada aos princípios pelos quais os bens são distribuídos na sociedade. Segundo Rawls (1993), o conceito de justiça alude a um equilíbrio adequado entre reivindicações concorrentes e tal premissa emerge a noção de que Justiça Social é, em si, a equidade de recursos. Todavia, para Gewirtz (1998), a justiça distributiva de Rawls (1993) não totaliza a Justiça Social: ela é apenas uma dimensão da equidade. Naturalmente, uma sociedade não pode

existir sem uma distribuição justa de recursos, tanto materiais como imateriais. Porém, denota a autora, ler a Justiça Social como sendo exclusivamente sobre distribuição de recursos é extremamente limitante e é importante conceitualizar a Justiça Social de uma forma mais ampla. Neste sentido, sob a égide da justiça, Gewirtz (1998) argumenta que é necessário incluir outra dimensão, a que ela se refere como justiça relacional.

A dimensão relacional refere-se à natureza das relações históricas que estruturam a sociedade. Conforme Gewirtz (1998), o foco nesta segunda dimensão permite teorizar sobre questões historicamente sedimentadas de poder, tanto no sentido das microinterações face a face quanto no sentido de relações macrosociais e econômicas que são mediadas por instituições como o Estado e o Mercado. As concepções relacionais de Justiça Social enfocam nas formas de cooperação social dentro das sociedades. Essas concepções referem-se ao sistema político relacional dentro do qual ocorre a distribuição de bens, direitos e responsabilidades sociais e econômicos. Em certo sentido, argumenta Gewirtz (1998), essa arena pode ser concebida como outra dimensão da justiça distributiva no sentido de que, em parte, se refere à maneira como as relações de poder são distribuídas na sociedade. Mas não se trata apenas da distribuição das relações de poder, nem apenas dos procedimentos pelos quais os bens são distribuídos na sociedade (comumente chamada de justiça processual).

Conforme Gewirtz (1998), a justiça relacional pode incluir justiça processual, mas é mais do que isso. É sobre a natureza e o ordenamento das relações sociais, as regras formais e informais que governam como os membros da sociedade tratam uns aos outros, tanto no nível macro quanto no nível interpessoal. Assim, refere-se às práticas e procedimentos que governam a organização dos sistemas políticos, instituições econômicas e sociais, famílias e relações sociais um a um.

Para a autora, esses pontos não podem ser reduzidos conceitualmente somente no problema da distribuição de recursos.

Em virtude de seu caráter relacional, a Justiça Social se reflete nas políticas públicas educacionais de cada país de modo diferenciado, alicerçada nas estruturas históricas da constituição de cada território. A expressão “Política Pública” (“Política”, vem de *politikoi*, participação do cidadão nas decisões da *polis*, cidade; “Pública” vem do latim *publis*, significa do povo) é uma expressão que se refere à participação do povo nas decisões da cidade, do território. Porém, historicamente essa participação assumiu feições distintas, no tempo e no lugar, podendo ter acontecido de forma direta ou indireta (por representação). Na contemporaneidade, o agente fundamental da manutenção das políticas públicas em uma sociedade é o Estado. Porém, em países que foram explorados como colônias de potências europeias, tais políticas raramente objetivam dismantelar as desigualdades oriundas da dimensão histórica dos processos coloniais uma vez que o próprio Estado acaba sendo um espaço de preservação das antigas estruturas coloniais (GEWIRTZ, 1998).

Conforme Gewirtz (1998), a formação dos Estados Modernos no horizonte histórico do mundo capitalista, remonta uma trajetória de marginalização de determinadas grupos sociais para a subsistência das classes dominantes. Neste sentido, longe de servirem como apaziguadores das desigualdades sociais, as políticas públicas e sua dimensão relacional e distributiva com a justiça não operam em favor da Justiça Social, mas servem como manutenção de um sistema econômico explorador.

A partir das características acima arroladas, Gewirtz (1998) aponta, que, portanto, a relação entre Justiça Social e políticas públicas é mais complexa do que se imagina. Ainda é importante destacar que, em relação ao modelo de conexão social, a autora afirma que é preciso

levar em conta nas análises os atores que transcendem as fronteiras do Estado/Nação, o que está ligado ao processo de mercadorização pelo qual vem passando a educação. Deste modo, devido às transformações no âmbito educacional, que tem aproximado a educação e o Mercado, incentivando o delineamento de políticas públicas que não reduzem as desigualdades, é fundamental operar com o conceito de Justiça Social nas análises educacionais.

A relação da Justiça Social com a cultura também se localiza nessa dimensão relacional da justiça. As pesquisas no âmbito da Sociologia da Educação têm apontado que os sistemas de ensino não funcionam para todos os grupos sociais da mesma forma e isso também explica no eixo da relação entre aluno e capital cultural. O capital cultural, conceito desenvolvido pelo renomados sociólogos Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron, compreende os ativos sociais de uma pessoa (educação, intelecto, estilo de discurso, estilo de vestuário, dentre outros) que promovem a mobilidade social em uma sociedade estratificada. Nesse sentido, enquanto para alguns alunos, o conteúdo transmitido na escola é correlacionado, amplificado e valorizado dentro de seus ambientes familiares e extracurriculares, para outros o conteúdo ministrado em sala de aula é um choque, uma renúncia e ainda uma luta constante. Isto é, enquanto para alguns alunos existem continuidades materiais e simbólicas entre a escola e a vida particular, para os outros alunos “escola” e “vida” são dois mundos separados, muitas vezes opostos.

Para a socióloga Aina Tarabini (2020), os conhecimentos e os regulamentos das escolas não são neutros nem universais, eles não existem como fatos descontextualizados, mas são de cunho histórico e social e, como tal, são mediados pelas relações de poder que atravessam as sociedades. Assim, questões de classe, gênero e etnia – como principais, embora não únicos, eixos de desigualdade - cruzam

a organização e a transmissão do conhecimento escolar bem como sua aquisição; mediando as diferentes formas de experiência escolar e intervindo nas formas de trabalhar como aluno e como professor; articulando os relacionamentos pedagógicos em toda a sua amplitude.

Justiça Social e Educação em tempos de Ensino Remoto Emergencial

O ensino remoto emergencial surgiu com a necessidade de se manter a educação ativa no cenário de isolamento social da Covid 19 desde o primeiro semestre de 2020. Nessa modalidade, o conteúdo programático foi adaptado para plataformas pedagógicas mediadas pelo uso da internet, com o objetivo de minimizar os impactos da pandemia na aprendizagem dos alunos. A transmissão das aulas em plataformas on-line comumente respeitou os horários e conteúdos das aulas presenciais. Naturalmente, nesta modalidade a educação teve muitos improvisos, visto que o currículo da maior parte das instituições educacionais não foi criado para ser aplicado remotamente.

Conforme Tarabini (2020), a situação atual de confinamento social ampliou e reforçou as formas de desigualdade. A falta de acesso a recursos tecnológicos, a pouca competência digital das escolas públicas, as dificuldades de aprendizagem dentro dos domicílios, a falta de amparo do Estado em relação ao ensino remoto, são lacunas que têm sido evidenciadas não só do ponto de vista familiar, mas também do ponto de vista da escola. Em um extremo, alunos que mal entenderam transição da escola presencial para a virtual e famílias que tiveram que se organizar em tempo recorde para assumirem a função de segundo espaço escolar; no outro, professores oprimidos por um ambiente digital que é totalmente estrangeiro (plataformas como *Google Meet*, *Zoom*, dentre outras que operam no idioma inglês), comungando também da

falta de recursos tecnológicos em seus domicílios e enfrentando a mesma confusão emocional e psicológica de trazer a escola para dentro de casa, ferindo seu cotidiano familiar. Além disso, muitas escolas lutaram desesperadamente para encontrar os alunos que evadiram desde o primeiro dia de confinamento, além dos professores preocupados para que os alunos não percam o 'ritmo' de aprendizagem e de aquisição de habilidades. Por outro lado, alunos que não encontraram a mesma estrutura em casa, preocupados em se alimentar e enfrentar as intempéries de um ambiente familiar nem sempre acolhedor ou em boas condições (sem mencionar aqueles que perderam os pais, irmãos e demais familiares para a COVID-19).

Conforme Tarabini (2020), embora seja verdade que entre esses extremos existam múltiplos pontos intermediários, também é verdade que essa polarização é marcada por um elemento central: a classe social. Esta é a chave para explicar a desigualdade de condições e experiências vividas por famílias, alunos e centros educacionais para enfrentar a situação atual. Uma classe social que já existia antes do confinamento foi, durante a pandemia, evidenciada e reforçada. Para a socióloga, a classe social não se expressa apenas nos aspectos econômico-materiais, mas também nas dimensões culturais e emocionais. As classes sociais atravessam famílias, centros, relacionamentos, experiências de vida e possibilidades de aprendizagem, projetando-se de maneira eminentemente desigual em um contexto padrão de confinamento generalizado.

Apesar de a situação de pandemia global gerar incertezas e medos de uma forma geral, é bem verdade, como explica Boaventura de Sousa Santos (2016) que a incerteza, o medo e a esperança não são igualmente distribuídos entre todos os grupos sociais. O risco de precariedade, violência ou doença, e, também de morte, argumenta o autor, nunca agiram para todos igualmente. E não se trata apenas de ter ou não dispositivos tecnológicos para se realizar as atividades escolares encomendadas pelos centros de ensino. É também sobre ter

acompanhamento e ajuda na realização dessas atividades. É sobre se perguntar se você pode se educar com medo, falta de esperança, falta de futuro. Porque a desigualdade social, antes e durante a confinamento, exprime-se sobretudo a partir do capital cultural das famílias.

Conforme Tarabini (2020), delegar a responsabilidade da educação à família agravou as desigualdades sociais. Todavia, isso não significa que haja uma menor preocupação das famílias vulneráveis em relação a situação educacional de seus filhos. Ou seja, os ricos não se preocupam mais com a educação de seus filhos que os pobres – o que essas famílias têm são mais estratégias, mais legitimidade, mais voz e mais recursos para mostrar sua preocupação e exercê-la a seu favor. Além disso, a angústia, o medo, a sensação de incapacidade de lidar com as exigências da instituição escolar é claramente marcada pela classe social. Portanto, para evitar que a situação atual agrave ainda mais a desigualdade social, são necessárias políticas que atuem sobre os diversos geradores e reprodutores da injustiça. Políticas de redistribuição e de mitigação das históricas relações de marginalização, que garantam a equidade, e não a igualdade de recursos entre as famílias e as escolas. Além disso, Tarabini (2020) aponta para a necessidade de políticas de reconhecimento que pressupunham que a pandemia global e o confinamento forçado não afetam todos os contextos escolares e familiares igualmente e, portanto, que sejam capazes de compensar a desigualdade. E políticas de cuidado que coloquem o acompanhamento e a escuta no centro da ação.

Considerações Finais

Não intentamos realizar neste texto uma pesquisa de rigor metodológico que abrangesse de modo empírico os efeitos da pandemia do COVID-19 sobre os sistemas escolares ao redor do mundo. O ensejo foi buscar refletir a escola como espaço de síntese da Justiça Social e, por-

tanto, pensar como as funções da escola permaneceram no ambiente virtual do ensino remoto emergencial que foi determinado no primeiro semestre de 2020. As funções da escola, no que tange a garantia e democratização de direitos ligados a educação, podem ser realizadas à distância? Em que condições? Como eles são redesenhados e resignados em países de profunda desigualdade social? Tais perguntas permanecem sob a névoa da indeterminação dos tempos porvindouros.

O que podemos concluir, tal como argumenta a socióloga Aina Tarabini (2020), é que a situação atual potencializa a desigualdade educacional e, portanto, limita o papel da escola como instituição garantidora da Justiça Social. Em certa medida, o cenário do ensino remoto emergencial evidenciou o papel fundamental da escola na sociedade da pior maneira possível. Levantamos, neste sentido, as seguintes questões: Quem pode continuar aprendendo quando se considera a distância cultural com a escola e a distância afetiva com os professores? Quem pode se concentrar em fazer a lição de casa quando confinado em um espaço compartilhado de 20 metros quadrados sem luz natural? Como se criar uma comunidade escolar quando é impossível se conectar com praticamente todos os alunos que compõem a turma? Como poder aprender a viver em sociedade sem reconhecer e abordar a profunda disparidade de condições de sobrevivência na situação atual da pandemia do Covid-19?

É aqui que surge a necessidade absoluta da escola, como instituição social, sobretudo para os grupos sociais mais vulneráveis. A escola, como espaço físico e, também, como espaço simbólico, pode e deve oferecer a possibilidade de ir além das estruturas do pensável e do imaginável. É de onde provém seu significado de mantenedora da Justiça Social. Um sentido que só adquire valor se ocorre a garantia da aquisição de conhecimentos profundos e relevantes para todos os alunos, se a escola funcionar como um espaço de equidade, de Justiça Social, para todo o corpo estudantil.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Presença, 1974.

ARISTÓTELES. **Ética a Nicômaco**. São Paulo: Editora Martin Claret, 2008.

BOBBIO, Norberto. **Igualdade e liberdade**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Ediouro, 2000.

BOURDIEU, P., PASSERON, J. C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

GEWIRTZ, S. Conceptualizing social justice in education: mapping the territory. [online]. **Journal of Education Policy**, 13(4), 469–484, 1998. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0268093980130402>. Acesso em: 09 set. 2021.

PARSONS, Talcott. El aula como sistema social: Algunas de sus funciones en la sociedad americana. [online]. **Educación y Sociedad**, vol. 06, 1990. Disponível em: <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/71526>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PONCE, Branca Jurema. O currículo e seus desafios na escola pública brasileira: em busca da justiça curricular. [online]. **Currículo sem fronteiras**, 18 (3), 785-800, 2018. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss3articles/ponce.pdf. Acesso em: 03 jan. 2021.

RAWLS, John. **Uma teoria da justiça**. Lisboa: Presença, 1993.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e Justiça Social**: o cavalo de Troia da educação. Tradução Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Álvaro Hypolito. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, B. S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

TARABINI, Aina. ¿Para qué sirve la escuela? Reflexiones sociológicas en tiempos de pandemia global. [online]. **Revista de Sociología de la Educación (RASE)**, vol. 13, n.º 2, 2020, especial COVID-19. Disponível em: <https://ojs.uv.es/index.php/RASE/article/view/17135/15394>. Acesso em: 10 set. 2021.

YOUNG, Michael. **Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education**. London: Collier-Macmillan Publishers, 1971.

CAPÍTULO 10

A INCLUSÃO EDUCACIONAL NO VIÉS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: CONSONÂNCIAS DA EDUCAÇÃO NA DÉCADA DE 2020

Leandro Costa Vieira
Eladio Sebastián-Heredero

As condições presentes do movimento que advoga porque a educação escolar deve ser destinada a todas e todos tem sido presente no contexto de elaboração de currículos escolares e das metodologias apresentadas no cotidiano de atuação de professores assim como nos processos formativos iniciais e continuados do corpo docente. Estabelecer um vínculo com a ideia de escola inclusiva, se caracteriza por paradigmas que devem ser ressignificados enquanto o modelo escolar e a cultura estruturada de escola que temos ainda nos dias de hoje.

Não cabendo as proposições de educação inclusiva em moldes e estruturas de escolas que visam os conteúdos como essenciais no processo de formação dos sujeitos, muitas vezes radicalizando na negação de concepções transversais e interdisciplinares como possibilidades de formação. A inclusão educacional como forma de estabelecer um senso de envolvimento e real proposição da qualidade e equidade como focos principais e centrais no contexto educativo, deve visar e entender que inclusão está diretamente vinculada com a diversidade e a luta constante contra preconceitos e discriminações.

Quando se discorre de ideias de preconceitos e discriminações maiormente dirigidas às pessoas com deficiência, deixando muitas vezes, de se afirmar, ainda, as condições sexistas e racistas. Também, preconceitos em relação ao status social das famílias, da subalternização,

presente nos cotidianos de famílias provenientes de periferias e que são socialmente marginalizadas.

Quando se discorre a ideia de preconceitos e discriminações, trata-se, também dos processos de misoginia que são presentes e enraizados no cotidiano das diferentes sociedades. Da exploração da mão-de-obra do operariado e, por conseguinte, o estabelecimento de distinções formativas, em diferentes estabelecimentos de ensino, desconsiderando as condições básicas estabelecidas na Constituição (BRASIL, 1988), da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), bem como em todas as leis ordinárias e demais proposições que determinam que todos sejam ensinados nas mesmas condições.

E, nesse sentido, vale ressaltar: Quem são os todos deste processo? – Todos não é sinônimo de que serão estabelecidas as condições para que os meninos e meninas da favela, tenham as mesmas condições e alternativas dos meninos e meninas dos condomínios de luxo, pois será justificado, que as vivências e condições sociais, culturais, econômicas, e políticas destes, será sim, diferente, excludente e organizada para que sejam direcionadas as futuras atuações profissionais de quem comanda, executa e de quem deve ser comandado e exercer o trabalho braçal de subsistência.

A Constituição Federal (BRASIL, 1988), a LDBEN (BRASIL, 1996) e o ECA (BRASIL, 1990), trazem explicitamente o propósito primeiro de que todos têm os mesmos direitos enquanto cidadãos e determinam as leis de que todo e qualquer sujeito tem direito à educação, e o Estado brasileiro a obrigatoriedade de oferta da educação básica, nos moldes da lei. A finalidade desta defesa, também encontra respaldo na luta da Conferência Mundial da Educação para Todos, de Jomtien (UNESCO, 1990).

Diante das estruturas estabelecidas no contexto socioeducativo atual, entender que a inclusão é, sumariamente, o envolvimento de to-

dos e todas no processo educativo, é, também, entender e significar que estes todos potencializam o sentido de que uns terão acesso e permanecerão nos atos formativos, enquanto outros poderiam ser excluídos, por suas diferentes condições e, além do mais, devemos considerar que os que permanecem no processo devem entender o seus papéis nos contextos dos quais provém e, por conseguinte buscar caminhos para que ocorra devidas transformações nestes lugares.

A inclusão educacional, por muitos, ainda é sinônimo de estabelecer vínculo com movimentos que defendem o atendimento das pessoas portadoras de necessidades especiais como elementar no debate e militância acerca de ações educacionais inclusivas, distanciando-se de outros sujeitos e grupos, que precisam ser envolvidos como grupos historicamente discriminados e excluídos, e por assim, dizer, estes, também terem o direito de uma educação para suas singularidades e especificidades, orquestrando assim um movimento elementar de atingir, envolver e promover educação inclusiva e para todos.

Busca-se entender a educação em condições que visa no discurso e na legislação estabelecer o critério de inclusão de todos, como elementar para o pleno desenvolvimento da proposta pedagógica e curricular da escola brasileira. Porém, as ações que se estabelecem entre os múltiplos e distintos segmentos da escola, talvez não estejam em consonância com as concepções e propostas que se apresentam na legislação ao que se refere a inclusão de todos, bem como demais estudos, referentes ao tema em voga.

Quando enfatizamos os “todos”, não estamos determinando ou distinguindo que estes sejam apenas alguns. O que se quer enfatizar com isso? A escola do século XXI se constitui pela sua diversidade, organizada e estabelecida na receptividade de dezenas ou até centenas de identidades, as quais precisam ser reconhecidas e, seguir o caminho do entendimento de tais referências para então a construção do complexo aporte

que determinará o que, por hora, se caracteriza por todos e diversidade. O todo do ato educativo, se estabelece na construção de um currículo flexível e de culturas escolares que entendem que a escola se transforma e se forma no cotidiano, de acordo com as demandas, necessidades e circunstâncias elementares para o bom desempenho educativo.

Abarcando alguns aspectos que discorre um dos públicos da inclusão, o presente escrito, vincula estudos acerca da inclusão educacional de negros, no processo formativo, porém na discussão aparecem outras diversidades, pois os problemas e as soluções são parecidos e devem ser encarados de formas similares. Tratando do movimento educacional, bem como a legislação vigente que interroga o modelo formativo brasileiro, desde os aspectos sociais e culturais, em que a história e a cultura africana e afro-brasileira tendem a ser revisitadas e compreendidas como elementares no modelo de sociedade que temos, este estudo busca entender em que medida a inclusão se estabeleceu no contexto educacional para além da disciplinarização da história e da cultura negra, para encontrar-se com movimentos que tendem a entender se a escola (desde a educação infantil a pós-graduação), se dispôs a incluir esse viés que forma nossa sociedade no conteúdo, no currículo e na cultura de formação de meninos e meninas, mulheres e homens de diferentes nuances e realidades.

Desde o estabelecimento da Lei de Cotas - Lei 12.711/ 2012 (BRASIL, 2012), bem como da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira – Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003), mais sucintamente da cultura negra, tem havido discussões acerca da importância do povo negro no desenvolvimento da sociedade brasileira, bem como de condições múltiplas para que essa parcela social passasse a ter melhores condições de acesso e permanência de ensino, prioritariamente nos níveis mais elevados de formação, ou seja, a educação superior, os cursos tecnológicos, e a pós-graduação.

Desde as criações de tais leis, o que tem se modificado, no discurso acerca da inclusão, quando se trata do povo negro? Como a cultura e a história do povo negro tem sido interpretada e tem interpelado diretamente nas mudanças que se veem como urgentes e necessárias no contexto da educação escolarizada?

Diante de tais inquietações, tem sido presente o debate entorno da diversidade e das relações étnico-raciais como essenciais para ampliações do desenvolvimento da sociedade. No entanto, incluir esse assunto permanentemente no currículo de formação, estabelecendo-se assim, as práticas educativas inclusivas, é debate que não se esgota apenas na criação de disciplinas ou na apresentação de conteúdos que abarcam o tema. Ou ainda, o ensino da cultura e da história do negro, apenas nas festividades de maio e novembro, enfim, potencializando, assim, o ato de inclusão/exclusão, no sentido de estudar nuances de algo que se apresenta enraizado no cotidiano de mulheres e homens de diferentes etnias.

É preciso compreendermos que os conceitos de inclusão e o debate acerca do assunto, se propagam pela necessidade de defender sujeitos ou grupos sociais que desde sempre foram vistos como indesejados e não recomendados à sociedade. Quando estes reivindicam seus direitos, as mudanças são presentes e latentes em todas as nuances sociais, proporcionando assim, uma outra forma de ver e do convívio social. É necessário entender que a educação escolar irá cumprir um papel muito especial, no tocante que a escola é o lugar em que os diversos sujeitos poderão entender o papel cumprido por cada um em cada espaço de ocupação vivido no cotidiano social.

Para compreender a cultura educacional atual, faz-se necessário compreender como o século XX tendeu as lutas por direitos que por ora são inalienáveis a qualquer sujeito. Foi preciso revisitar nuances desta história para compreender a figura do negro na sociedade contemporâ-

nea e, ter o entendimento de tamanhas reivindicações acerca da necessidade desse grupo social em querer para seu povo melhores condições de formação e outros caminhos viáveis e inéditos a serem traçados.

O século XXI surge emaranhado de militância em prol de menores proporções de desigualdades entre os povos. A busca pelo entendimento da racialização e de como tal situação potencializou um reflexo de sociedade estratificada, formando-se castas em relação ao que é permitido ou não. Racialização essa que proporcionou o movimento de racismo, discriminação e a promoção de reflexos de uma só visão de mundo, para que todo horizonte humano se espelhasse nesta proposição de sociedade e de identidade humana.

Fanon (2008), nos instiga a pensar a questão de raça e dos modos a se tratar o negro. No caso dos negros antilhanos que migraram para a França e foram educados no contato com conceitos e padrões franceses, o autor afirma que muitos não são reconhecidos e nem se reconhecem como homens negros, pois ainda persiste na sociedade a visão do negro como o rudimentar, aquele que não teve acesso aos estudos. E esta visão preconceituosa coexiste com a figura do negro educado – aquele que terá como possibilidade, até mesmo casar-se com uma mulher branca, esse será visto como “excessivamente moreno” (FANON, 2008, p. 73).

O que será que diferencia a análise de Fanon (2008) em relação ao considerado excessivamente moreno e o negro, para o modo como estas concepções se fazem presentes em nosso cotidiano hoje, num outro lugar, em uma outra realidade, mas que, se estabelece, na ideia de que os negros terão vertentes distintas; ou seja, os que “deram certo” e os que seguem suas vidas singelas e rudimentares.

Diante do entendimento de como a sociedade se organiza, o contexto em sua completude, busca evidentemente, subsídios para o atravessamento de crescimento e desenvolvimento social, o que por vez,

está amarrado diretamente, as condições econômicas, imbricada essa a produção, ao acúmulo de riquezas e, por conseguinte, a um processo gigantesco de exclusão e discriminação de diferentes sujeitos, por suas distintas situações de vida.

Quem possui o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco. A consequência dessa hierarquização legitimou como superior a explicação epistemológica eurocêntrica, conferindo ao pensamento moderno ocidental a exclusividade do que seria conhecimento válido, estruturando-o como dominante e assim invisibilizando outras experiências de conhecimento. [...] o racismo se constituiu “como a ‘ciência’ da superioridade eurocristã (branca e patriarcal)”. Essa reflexão [...] nos dá uma pista sobre quem pode falar ou não, quais vozes são legitimadas e quais não são. (RIBEIRO, 2020, p. 24)

A vida no planeta tem girado entorno de lutas polarizadas entre a busca por um planeta sustentável, o que acarretaria diretamente nos valores e recursos econômicos do sistema capitalista. Controverso a manipulação e esgotamento de recursos naturais, em busca de mais acúmulo de riquezas aos grandes proprietários de empresas, campos, países, enfim, sucumbindo o restante da humanidade a condições de miserabilidade e profunda crise. Crise que se constitui em demandas das mais diversas. Fome, falta de saneamento, segurança pública que por hora poderá não proteger, mas incriminar alguns dos sujeitos tidos como socialmente marginalizados e, um processo formativo educativo, não para humanização, mas para competitividade de que somente os melhores e mais bem vistos serão tratados como cidadãos “de bem”.

Ribeiro (2020, p. 40) destaca: “Quando muitas vezes é apresentada a importância de pensar políticas públicas para mulheres, comumente ouvimos que as políticas devem ser para todos. Mas quem são

esses “todos”, ou quantos cabem nesse “todos”? Ainda que em destaque a autora reivindica uma revisão destes todos, quando ela vem em defesa do movimento feminista, com foco às mulheres negras. É pertinente entender que as condições que calcam todas as mulheres são subjetivamente distintas. Por que subjetivamente? – Pois quando se pensa que existem políticas públicas para todas as mulheres, não se leva em conta os aspectos de todas as condições social e cultural destas.

O enunciado acima é uma forma de ilustrar o que se pretende no entendimento de como a escola tem lidado desde as teorias e legislação, bem como em práticas e metodologias de ação pedagógica, que enfatizam as diferenças como essenciais no processo de construção de uma escola inclusiva. Como o debate entorno do ‘todos’ tem gerado reflexões que se convergem ou são antagônicas em relação a inclusão educacional. Pelo que tem sido expresso, parece ter havido um foco na inclusão e outro na diversidade. A diversidade não seria a quem prescinde de inclusão? Por que temos lançado olhares à inclusão das pessoas com deficiência com olhar mais sensível e o resto? Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para à Educação Básica: inclusão e diversidade:

[...] torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas. (BRASIL, 2013, p. 7).

O texto de apresentação das Diretrizes Curriculares para Inclusão e Diversidade, exploram os diferentes segmentos da sociedade, para que estes sejam percebidos como sujeitos de uma histórica marginalização que fora imposta por um determinado grupo, privilegiado. Constituindo dessa forma, aquilo que chamaremos de cultura escolar, de movimentos de iniciação e constituição de currículos plurais que visam a amplitude de condições de uma escola inclusiva. No entanto, ainda encontramos alguns aspectos centralizadores no currículo e que precisam ser impreterivelmente revisados para o melhor proveito do que a escola pode vir a proporcionar enquanto processo de aprendizagem.

Segregação social e racial que se contrapõe aos avanços no reconhecimento dos direitos e se legitima como reação ao lento e tenso reconhecimento político da infância- adolescência como tempos de direitos no Estatuto da Infância-Adolescência. Legitima-se como reação a tantas lutas das famílias, das mulheres trabalhadoras pobres, negras, pelo direito de seus filhos à escola como lugar de proteção, de vida, de um digno, justo e humano viver. Tanto o ECA como a diversidade de movimentos sociais populares pelos direitos das crianças, dos adolescentes e jovens populares reconheciam seu direito à educação. Os reconheciam sujeitos de direitos humanos. Educáveis. Humanizáveis. As famílias de trabalhadores, as mulheres, mães, sobretudo, lutaram pelo direito à escola confiantes nos seus profissionais e nas suas artes de proteger essas infâncias-adolescências e de oferecer-lhes uma experiência de dignidade, justiça, educação e humanização. (ARROYO, 2015, p. 23).

O entendimento trazido pelo autor, legitima a proposição trazida desde a Constituição brasileira (BRASIL, 1988) sobre o direito a educação, elucida ainda o que está proposto na LDBEN 9394 (BRASIL, 1996) acerca da necessária organização de currículos que vinculam a diversidade como elementar no trato de um outro movimento educa-

cional, corroborando, assim, com a concepção de uma cultura escolar múltipla, diversa e que abarca as diferentes necessidades presentes no cotidiano educativo.

Embrenhados nesta busca que se revela como elementar nas condições da equidade e igualdade, a escola tem sido provocada a se transformar. Tal transformação se dá, com o intuito de estabelecer laços mais estreitos que potencializem em cada estudante o desejo de estar e fazer parte do processo formativo.

Para tanto, podemos chamar de inclusão educacional os movimentos que visam a estada de todos como direito subjetivo de qualquer cidadão (BRASIL, 1988), ou que ainda é firmado na Declaração Universal dos Direitos Humanos Art. XXVI Par. 1. “Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória.” (ONU, 1948, p. 1). Diante de tal condição, se faz necessário identificarmos quais os movimentos que a escola brasileira tem estabelecido para o recebimento das diferenças, entendendo a diversidade como elemento presente nos cotidianos educativos nesta escola do século XXI.

Em 2003 com a sanção da Lei 10.639 (BRASIL, 2003), a qual alterou a LDBEN 9.394/1996, com o acréscimo dos Art. 26^a, 79A e 79B, estabeleceu que o conteúdo de história e cultura Afro-brasileira no contexto da educação básica brasileira, proporcionando assim, que a trajetória do povo negro fosse referendada na importância destes na construção da nação brasileira. Segundo Gomes (2008, p. 68-69):

A implementação da Lei 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem somar às demandas do movimento negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico.

Esses grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenha o respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã. Acreditam que a escola, sobretudo a pública, exerce papel fundamental na construção de uma educação anti-racista.

A luta por uma educação que potencialize aos negros terem a contribuição na construção da história do povo brasileiro, foi necessária para um entendimento maior acerca de quem é esse povo e suas respectivas contribuições. O século XX se constitui como o século em que as lutas das minorias se consolidam como necessárias para que estas tenham suas representações em diferentes nuances da sociedade. Ainda na primeira metade do século XX, a Frente Negra Brasileira, liderada por grupos que se organizaram para que as demandas sociais à época fossem, de alguma forma, reduzidas, enquanto diferenças e discriminações ainda sofridas pelos negros.

A educação inclusiva, postulada, traz como problematização, a situação do negro que em pleno século XXI ainda representa um contingente de, 71,7%, dos 10,1 milhões de brasileiros, que abandonaram alguma etapa da educação básica, por abandono ou por nunca ter frequentado a escola básica (IBGE, 2019). Ainda nessa perspectiva a pesquisa demonstrou que a taxa de analfabetismo entre pretos e pardos é 5,3 pp maior que a dos brancos. “Em 2019, 3,6% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, percentual que se eleva para 8,9% entre pretos ou pardos (diferença de 5,3 p.p.). No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo dos brancos alcançou 9,5% e, entre as pessoas pretas ou pardas, chegou a 27,1%.” (IBGE, 2019).

Apesar deste texto tratar das questões referentes a inclusão educacional de pessoas negras, é importante destacar os dados acima apre-

sentados pelo IBGE, considerando que desde a criação de uma legislação que visa a inclusão de todas e todos no sistema educacional, temos ainda na terceira década do século XXI condições inóspitas de participação deste grupo social no acesso e permanência na educação básica. Nesse sentido é preciso entender, o que tem ocorrido para que a inclusão não venha alcançando o atendimento a este grupo social, que predominantemente representa 50,9% da população brasileira (IBGE, 2019).

Aspectos tais quais, o conteúdo ensinado na escola básica, o modo de tratamento e receptividade de crianças negras nas salas de aula de escolas das diversas regiões do país, ainda tem sido um tabu, condicionando as mesmas a situações vexatórias de discriminação, preconceito, de diferentes maneiras, e muitas vezes de forma velada. É necessário o entendimento de que causas levam a milhares de pessoas a desistirem da escola, sem muitas das vezes ter como justificativa, os aspectos externos, tais quais: trabalho, ser pais de maneira precoce, trabalho doméstico dentre outras; sucumbindo assim, o modo como tem sido trabalhado o público de negros no contexto escolar.

Pensar a inclusão dos conteúdos da cultura e da história é trazer para a escola, um movimento que leve meninos e meninas a terem identificação com condições outras de aprendizagem, que não os sucumba a sentirem-se menos valorizados por suas raízes. É evidente que a população negra sofreu com o processo de escravização, no entanto, houve um movimento de lutas para que não fosse esquecida a essência do homem e da mulher negra que provinham da África, das ancestralidades e de dinâmicas que corroboraram para o pleno crescimento do Brasil.

Quando a escola se alia a um movimento que amplia os critérios históricos, proporcionando que a história do povo não seja descrita apenas de um ponto de vista, ou de um viés centralizador de fatos e a negação de outros pormenores, nesse sentido a escola ganha seu estu-

dante, por ele perceber que nesse espaço é possível ser reconhecida suas raízes e sua cultura.

Pode-se destacar que os aspectos culturais são de maior destaque no contexto formativo do povo brasileiro. É importante entendermos que o afro-brasileiro tem suas raízes e ancestralidade provinda de outro continente em que países, nações e reinos eram constituídos e em tal conjuntura, estes tinham suas organizações sociais e, que com a ‘trazida’ dos negros para mão de obra escravizada desde o século XVI, muitas das constituições das raízes destas nações se espalharam pelo Brasil e as américas consolidando-se o que também é conhecido como miscigenação.

A inclusão educacional não está relacionada apenas aos meninos e as meninas negras estarem na escola e absorverem conteúdos que lhes são apresentados de maneira passiva, como informação. Não é possível em pleno século XXI a escola ainda solidificar a presença negra nas festividades de maio ou novembro, para cumprirem demandas da legislação e do calendário escolar. A inclusão, prescindirá de que meninas e meninos, negros, brancos, indígenas e de outras etnias entendam que a cultura negra se imbricou com as demais e, alicerçou a sociedade brasileira. A inclusão educacional prescindirá de formar professores, desde a educação infantil até a pós-graduação, que tenham ciência de que sua trajetória enquanto cidadão brasileiro que teve a possibilidade de estudar até os mais altos níveis de ensino só se solidificaram por haver o contato com as diferenças. Basta de entendermos a inclusão como forma de colocar crianças, adolescentes, jovens e adultos negros na condição de coitados, de menos potencializados nos processos de aprendizagem, que apresentam déficit de aprendizagem por uma inferioridade intelectual.

A escola precisa perceber onde está o seu movimento de preconceito e racismo, para que estes sejam deixados fora do ambiente educacional, que a escola possa ser, como afirmou Freire (2011) o lugar da

dialogicidade. O diálogo, nasce de debates e questionamentos e, talvez, estes meninos e meninas, mulheres e homens que desistiram do contexto educacional básico, só o deixaram por questionarem o que estavam fazendo numa sala de aula em que sua plenitude intelectual que nasce de outras veias culturais, não se encontravam naquele ambiente.

A escola tal como está estruturada, não se abriu para a cultura afro-brasileira entrar como conteúdo de base, que destaca o sujeito, a comunidade; que espelha o fenótipo do homem e da mulher e lhes garante orgulho. Não cabe apenas a universidade ser o lugar em que mulheres e homens com formações mais acentuadas conseguem ter essa transparência de entenderem-se como sujeitos que historicamente foram discriminados, mas que pode ser diferente. É necessário que isso nasça na escola básica.

É preciso que quando o cabelo, a cor da pele, a religiosidade, o tipo físico for questionado, ou servir como ato discriminatório, estes sirvam de movimentos que contribuam para a formação de todos, provocando os sujeitos a perceberem o outro e também se perceberem. Faz-se necessário que a escola amplie o diálogo com a comunidade. E volta-se a questão da comunidade, pois essa é composta por famílias negras, por descendentes de negros, que estão lá no convívio direto com a condição negra, no bairro, na favela, na periferia de grandes ou pequenos centros urbanos.

É preciso entender o papel da escola, quando esta garante que a educação inclusiva voltada ao povo negro, não fique apenas focada na cultura e na arte, no entanto, nos movimentos de sujeitos que contribuíram diretamente no construto da economia, do direito, da saúde, do meio ambiente, bem como da educação em geral. É necessário um empenho para que a escola esteja equipada de materiais didáticos, de formação docente de flexibilização do currículo para que este se aproprie de toda cultura possível no fomento a uma educação diversificada, uma educação desde a diversidade.

Quando se pensa na inclusão educacional ser um processo ‘com’ e não um processo ‘para’ é, pela busca efetiva de um movimento dialógico, em que os sujeitos que ainda hoje se encontram silenciados, possam ter suas vozes ouvidas e, desde estas vozes, então novas vertentes de construção formativa se estruturar. Passou do momento em que todos precisam ser considerados protagonistas da constituição formativa, oferecendo de sua narrativa, de sua vivência, elementos que potencializem na escola, outras condições de formação.

Na trajetória pedagógica de Freire, quando este tencionava aos educadores de comunidades pobres a considerar seus cotidianos, suas realidades como elementares no processo de formação, era para que o educador não ensinasse a mulher pobre da periferia que “Eva viu a uva”, sem mesmo que esta mulher desconhece a existência da Eva e tampouco algum dia de sua vida ela sequer tivesse visto uma uva. Na prerrogativa de entender a inclusão é necessário então ler o mundo com o outro ao nosso lado.

Incluir o povo negro no contexto educacional, carece do reconhecimento de que o Brasil tem mais da metade da população auto-declarada parda ou preta, o que acarreta diretamente no modo como a escola então precisa rever o livro didático que é apresentado a criança. A escola precisa ter mais transparente possível, o sentido de família que está presente nas vidas destes estudantes, desconstruindo conceitos históricos da concepção familiar.

Evocar uma escola inclusiva, é consolidar um projeto educativo e cultura educacional que não seja restrita a um modelo de ensinar e de se aprender. Não se pode e nem se deve nas condições e concepções de inclusão, entender que existe único modelo de currículo, que a partir desse deve se construir os demais. Ou que existe uma cultura escolar, quando em verdade, a cultura por ser algo tão amplo, se caracteriza por inúmeros modelos, formas e marcas que projetam e exercem o processo educativo que busca a garantia de ser diverso e incluyente.

É urgente horizontalizar a maneira como os conteúdos acerca do povo negro precisam estar presentes no cotidiano da escola brasileira, estabelecer condições de receber o estudante e a ele dar o direito de voz. Reconhecer que meninas e meninos de cor escura são alvo de discriminação e preconceito e, que as vidas negras só serão percebidas e entendidas de outra forma, quando a escola se encarregar na prática, de educar as novas gerações para incluir, envolverem-se sem qualquer tipo de ação vexatória, desrespeitosa e de aniquilamento seja de quem for.

O Brasil estabeleceu entre os anos de 2007 e 2013 políticas públicas através de um Programa governamental acerca das relações étnico raciais e de gênero a ser implementado na educação básica em todo território, bem como as Diretrizes curriculares nacionais para a Educação básica – diversidade e inclusão – DCNEB/DI (BRASIL, 2013). É importante destacar que as Diretrizes apregoam a necessidade de uma reeducação para as relações étnico-raciais, bem como a ideia de que a educação não pode estar somente sob a responsabilidade da escola, mas de outros órgãos e espaços formativos, o que converge com as ideias que são trazidas acerca do aprender de maneira horizontalizada e com as comunidades.

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso

aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e iguais. (BRASIL, 2013, p. 136).

A proposição das DCNEB/DI (BRASIL, 2013) acerca da eliminação de desigualdades, discriminação e do racismo, perpassa um discurso em que referenda que a escola não passa por esse processo de maneira solitária, no entanto, esse caminho é percorrido pelas ações conjuntas entre as diferentes instâncias e entes da federação. A passada em relação ao papel da escola, assim como o conhecimento proporciona outras frentes em relação a uma educação antidiscriminatória, antirracista e que busca debater os porquês das desigualdades sociais, vem proporcionando sim, outras maneiras de se perceber e ter na formação o pertencimento de uma sociedade mais justa, menos desigual e que vislumbra outros processos significativos e não hegemônicos de sociedade.

Desde as condições formativas, a exigibilidade de que a escola básica venha a garantir que estejam presentes em seu cotidiano, movimentos de inserção e discussão acerca de uma educação antidiscriminatória, em todos os sentidos, possíveis de se pensar, a estrutura docente (professores, coordenadores e gestores, principalmente), serão de fundamental importância para que o currículo se organize desde as necessidades deste debate ser naturalizado e não tido como um tabu a ser derrubado.

A estrutura docente que fortalece tais discussões, quando a escola brasileira recebe professores que estejam formados e dispostos a entender o espaço de escola como lugar de estabelecer outros conhecimentos possíveis, de inverter lógicas que predominam na escola, desde as dinâmicas hierárquicas, desde as metodologias tradicionalmente utilizadas,

os materiais e a forma como os corpos docentes e gestores ainda entendem a perspectiva homogênea, quando em verdade temos uma escola genuinamente heterogênea e diversificada.

Talvez o que tem sido presente na escola é, um processo muito mecânico de ensinar conteúdos sem uma reflexão sobre quem são os sujeitos ali presentes, que anseios, sonhos e medos estão guardados em cada um. Quando nos deparamos com a percepção destes para além da figura quase que única da menina e do menino que estão em sala de aula para aprender determinado conteúdo, e percebemos a cada um, talvez aí o processo de autoformação e de outros caminhos, então, seja possível. Para Trindade, 2002, que ressalta a significação do cotidiano escolar como essencial de entender que muitas vezes deixamos de ver o que nos deveria ser perceptível, está diretamente atrelado a essa invisibilidade de cada um.

[...] a gente olha mas não vê, a gente vê, mas não percebe, a gente percebe mas não sente, a gente sente mas não ama e, se a gente não ama a criança, a vida que ela representa, as infinitas possibilidades de manifestação dessa vida que ela traz, a gente não investe nessa vida, e se a gente não investe nessa vida, a gente não educa e se a gente não educa no espaço/tempo de educar, a gente mata, ou melhor, a gente não educa para a vida; a gente educa para a morte das infinitas possibilidades. A gente educa (se é que se pode dizer assim) para uma morte em vida: a invisibilidade (TRINDADE, 2002, p. 9).

A análise trazida pela educadora, ao tratar do cotidiano escolar e da invisibilidade das crianças, estabelece um vínculo muito forte com o modelo verticalizado de educação escolarizada que ainda podemos encontrar no cotidiano. Tomemos como exemplo de debate, as lutas do povo negro, não num mero sentido de estima positiva ou de valorização da cultura e da história afro-brasileira e africana, mas de maneira a esta-

belecer concreto sentido da importância inalienável da população negra na organização e na origem do que temos enquanto sociedade brasileira atual, de miscigenação e de protagonismo em sua individualidade. A invisibilidade do povo negro, se perpetuada, irá sim, ao encontro de uma significativa “morte em vida” (TRINDADE, 2002), de circunstâncias e conhecimentos importantes no pleno estado formativo o qual se apresenta, também, no cotidiano e na cultura escolar, difundindo desta forma a diversidade necessária para a plena inclusão.

A diversidade cultural e social que entra na escola, vislumbra que suas singularidades precisam ser cada vez mais respeitadas, abertos fóruns de discussão permanente entre todos em igual condição, sem haver o papel hierárquico e verticalizado de gestores, docentes, estudantes e os demais. A concepção de uma educação inclusiva necessita de diálogo, do entendimento de condições diferentes e subjetivas a cada sujeito. Expressar a necessidade de reconhecer nas experiências, maneiras múltiplas de construção de outros caminhos possíveis para educação das diferenças e desigualdades.

É preciso compreendermos que vivenciamos a educação das desigualdades, no sentido que, estas estão presentes em nosso cotidiano social. A condição do negro enquanto aquele, que ainda hoje, é perseguido, meramente, por sua condição negra, necessita estar presente nesse cotidiano educativo para as relações étnico-raciais. O sufrágio negro de todo século XX e tempos anteriores prescinde de ser estudado e reconhecido, para que não ocorra a manutenção de tal condição.

A inclusão educacional busca um ideal de igualdade de direitos para todas e todos os sujeitos, em uma sociedade, explicitamente desigual. Talvez, seja importante compreender que estas diferenças que constroem outras formas de se pensar e se pôr em prática a escola que vislumbra a partilha de todos.

É imprescindível que entendamos que cada sujeito, ao seu modo precisa se sentir pertencente a este espaço, precisa ser representado, seja por meio dos conteúdos expostos, seja nas relações interpessoais, seja por meio de metodologias que articulam teorias, conhecimentos de um viés muitas vezes distantes da realidade do estudante, mas que desde ações flexíveis e que façam com que estes se sintam parte integrante deste espaço/tempo de formação. As DCNEB/DI (BRASIL, 2013), destacam:

Reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira. E isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não negros, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. DCNEB/DI (BRASIL, 2013, p. 133 - 134)

A urgência em uma política de justiça social, que vislumbre que a população negra não venha a ser alvejada por ações discriminatórias é caráter que exige educação e formação de sujeitos que entendam a necessidade de respeitar mulheres e homens negros, sem colocá-los em patamares de inferiorização ou desdém por sua identidade racial.

Formar mulheres e homens para um movimento humanizante e de respeito e diálogo com o próximo. É buscar desconstruir desde a o que é destacado na DCNEB/DI (2013), acerca do mito de uma democracia que na sua essência é a manutenção sistêmica de uma sociedade racista e discriminatória, em que a escola acaba, por muitas vezes, se

aliando, não em sua totalidade, mas em práticas veladas de discriminação e preconceito. A importância do reconhecer a si e aos outros sujeitos que se autodeclararam negros não é algo que precisa unicamente estar focado ao tom de pele mais escura, mas neste assumir sua negritude e respeitar aqueles ou aquelas que também, assim, se identificam.

Consideramos que temos a educação escolar como elementar num construto caminho de uma sociedade mais crítica em relação as práticas que se possam consolidar inclusivas, destacando as diferenças como elementar na cultura e no cotidiano da escola brasileira. É salutar ainda entender que a escola enquanto espaço que trabalha para a formação e sensibilização de pessoas, está a serviço de condições sociais, culturais, econômicas, na busca pelo pleno desenvolvimento de cada sociedade.

É essencial entender, ainda, que enquanto executora de formação e constituidora de sujeito que possam ser sensíveis e compreender a sociedade em suas diferentes faces, a escola necessariamente precisa ser constituída por um corpo docente, gestor e de coordenação pedagógica e técnica que esteja apta, desde formação e concepção de mundo que potencialize as diferenças como algo comum, integrante e que está no cotidiano da escola, tido como diverso e significativo para o constante debate.

REFERÊNCIAS:

ARROYO, M. O humano é viável? É educável? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 21-40, maio/ago. 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei 10.639, Lei da Cultura Afro-Brasileira**, de 9 de janeiro de 2003.

BRASIL. **Lei 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 8.069 – Estatuto da Criança e do Adolescente**, de 13 de julho de 1990.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO - MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Brasília: Conselho Nacional de Educação: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 07 ago. 2020.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GOMES, N. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/03. In: MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

IBGE. **PNAD Educação 2019**: Mais da metade da população com 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso: em 20 jul. 2021.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. (217 [III] A). Paris: Assembleia Geral da ONU. 1948.

RIBEIRO, D. **Lugar de fala**. São Paulo: Sueli Carneiro: Editora Jandaíra, 2020.

TRINDADE, A. Olhando com o coração e sentindo com o corpo inteiro no cotidiano escolar. In: TRINDADE, A.; SANTOS, R. (Orgs.). **Multiculturalismo**: mil e uma faces da escola. 3. ed. Rio De Janeiro: RP&A, 2002.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Para Todos** (Conferência de Jomtien). Tailândia: Unesco, 1990.

**CULTURA ESCOLAR
EM MÚLTIPLOS TEMPOS
E ESPAÇOS**

CAPÍTULO 11

"CULTURA NO PLURAL": CONTRIBUIÇÕES DE MICHEL DE CERTEAU PARA O CAMPO DE ESTUDOS DA CULTURA ESCOLAR

Fabiano Quadros Rückert

Introdução

A obra do intelectual francês de Michel de Certeau é considerada referência para os estudos que abordam os fenômenos culturais, sobretudo no que diz respeito ao papel da cultura na constituição das práticas sociais e na construção das subjetividades. No âmbito da Educação, sua obra colocou em pauta questões relevantes como a função da escola na produção e transmissão da cultura; o problema da hierarquização de saberes no ambiente escolar e nas Universidades; a influência da mídia nas relações de ensino e aprendizagem; a importância da reflexão crítica no trabalho docente e a necessidade da abertura das instituições de ensino para a pluralidade cultural. Dentro deste quadro temático amplo e diversificado, o presente texto destaca contribuições de Michel de Certeau para o campo de estudos da Cultura Escolar a partir do livro *A Cultura no Plural*, publicado pela primeira vez em 1974. O livro reúne textos escritos originalmente no formato de artigos, publicados entre 1969 e 1973. Trata-se de uma obra produzida no contexto da Contracultura¹⁵ e que registra o esforço de Certeau para interpretar as articulações que estavam em curso entre movimentos sociais/cultura/educação/política e economia.

Quando os textos que formam *A Cultura no Plural* foram escritos, a França estava se recompondo da greve e das manifestações

¹⁵ Para uma introdução à Contracultura – na sua acepção mais ampla – recomendo a obra de Stephens (1998) e a coletânea de entrevistas organizada por Cohn e Pimenta (2008).

estudantis que em 1968 desestabilizaram a sociedade francesa. O envolvimento dos estudantes com a classe operária e a ocupação de Universidades durante a greve criou uma conjuntura política diferenciada. Ao lado da crítica ao sistema capitalista, fomentada por sindicatos e partidos políticos, emergiu uma crítica ao sistema de ensino elaborada pelos próprios estudantes franceses (MATTOS, 1981; SEIDMAN, 2004). Para além da pauta sindical, os fatos ocorridos na França de 68 evidenciaram a insatisfação dos jovens com um sistema de ensino que funcionava de forma contraditória: na sua base, promovia uma expressiva ampliação no acesso ao ensino escolar, permitindo a inserção de classes populares na escola primária; e no seu topo, mantinha-se elitista e conservador.

A organização contraditória do sistema de ensino francês envolvia aspectos políticos [volume de recursos públicos investidos, remuneração dos docentes, composição de currículos, processos seletivos para ingresso nas Universidades, etc.] e aspectos culturais que se manifestavam no cotidiano das instituições de ensino e nas relações que elas estabeleciam com a sociedade. Funcionando com assimetrias entre a base e o topo e dividido entre o compromisso com a universalização da educação, a formação para o mercado de trabalho e a produção científica de alta qualidade, o sistema de ensino francês foi contestado pelos estudantes que participaram de manifestações sindicais e expressaram apoio às pautas procedentes do feminismo, do pacifismo, do ecologismo e do movimento antirracismo.

Na condição de intelectual reflexivo e crítico, Certeau não se omitiu de interpretar as agitações do ambiente político da França e procurou na cultura elementos para compreender o comportamento dos estudantes franceses. Afastando-se dos modelos interpretativos oferecidos pelo materialismo histórico, Certeau concentrou sua atenção no papel da cultura enquanto elemento construtivo do comportamento social, problematizou a tradicional divisão entre cultura erudita e cultura popular e ressaltou a necessidade da abertura das instituições de ensino para a diversidade cultural.

O conjunto das suas reflexões sobre estes temas resultou no livro *A Cultura no Plural*, obra dividida em três partes: “I – Exotismos e Rupturas”; “II – Novos Marginalizados”; “III – Políticas Culturais”. Prefaciado Luce Girard, o livro contém 11 textos de Michel de Certeau, sendo 10 capítulos (todos publicados previamente no formato de artigo) e uma conclusão (texto escrito especialmente para compor a coletânea).

Na sequência do capítulo, destaco fragmentos de *A Cultura no Plural* e, por meio deles, pretendo explorar algumas contribuições de Michel de Certeau para o campo da Cultura Escolar. O texto que elaborei não tem a pretensão de ser um resumo do livro e não desconsidera o fato de que outros autores já escreveram sobre as contribuições de Certeau para a interpretação dos vínculos entre educação/cultura e comportamento social (VIDAL, 2005; MÁSCULO, 2011; CARDOSO, 2011; STECANELA, 2016; VIDAL; SALVADORI; COSTA, 2019). Da mesma forma, não desconsidero que algumas ideias apresentadas em *A Cultura no Plural* reaparecem no livro *A invenção do Cotidiano*, cuja primeira edição foi publicada em 1984. Geralmente, os pesquisadores que estudam Certeau ressaltam a existência de conexões temáticas entre as duas obras – e de fato, elas existem. No entanto, optei por seguir um caminho diferente e concentrei minha análise nos temas que compõem o livro *A Cultura no Plural*. Justifico a escolha por entender que, ao escrever os textos que formam o respectivo livro, o autor realizou um esforço para interpretar as instituições de ensino da França e produziu uma interessante crítica sobre as práticas culturais e as relações entre docentes e discentes que permeavam o sistema de ensino francês.

Parte I: “Exotismos e Rupturas”

Na primeira parte do livro, Certeau analisa elementos que justificam a aceitação ou rejeição de uma determinada autoridade e ressal-

ta que as manifestações de descrédito [visíveis ou invisíveis] tendem a provocar reações conservadoras que dificultam a compreensão dos motivos de uma determinada insatisfação social. Incompreendidos nas suas manifestações pacíficas de insatisfação, os sujeitos podem optar pela violência, e, ao fazerem esta opção, tendem a ser classificados como “irresponsáveis”, insanos e agitadores. Sem fazer apologia da violência, o autor reconhece que existe uma lógica nas manifestações de rejeição às autoridades e afirma: “Por trás da cólera, ainda que nem sempre se saiba de fato seu verdadeiro nome, há o desejo de criar uma polis e uma política; há a vontade de organizar as condições de vida em uma função de motivos para viver.” (CERTEAU, 1995, p. 33-34)

Avançado na reflexão, o intelectual francês explora o uso da linguagem na construção de identidades e práticas sociais. Na sua concepção, a linguagem é um constructo social inacabado e dinâmico, cujas mutações podem comprometer a credibilidade de uma determinada autoridade ou instituição, e, ao mesmo tempo, podem construir novas crenças. Por meio da linguagem e dos “contratos linguísticos”, a sociedade redefine constantemente a relação “entre o direito (visível) e o avesso (opaco) da credibilidade, entre aquilo que as autoridades *articulam* e aquilo que delas é *aceito*, [...]” (CERTEAU, 1995, p. 40)

No capítulo intitulado “O imaginário da cidade”, encontramos o autor interessando no impacto da cultura visual sobre o comportamento social. Ciente de que a cultura de massa é um fenômeno potencializado pela publicidade, Certeau identifica no marketing elementos de um imaginário que oferece [no sentido capitalista do termo] uma mescla de produtos e sonhos. O destino final desta mescla é o consumidor – um sujeito dotado de múltiplas experiências sociais e apto para resignificar os produtos que consome.

A dicotomia entre cultura popular e cultura erudita é o tema do terceiro capítulo, intitulado “A Beleza do Morto”. No contexto da

obra, o “morto” não é um sujeito: é a cultura popular. E para evitar equívocos, é preciso dizer que o “morto” permaneceu vivo, apesar do esforço dos que pretendiam eliminar sua existência. Para compreender a linguagem figurada que Certeau usou com uma habilidade acima da média, é necessário fazer uma pequena incursão na história intelectual francesa. Nesta incursão, encontramos, em 1852, o Ministério da Polícia formando uma Comissão para examinar livros que apresentavam conteúdo potencialmente “subversivos” e “imorais”. Charles Nisard foi um dos membros da Comissão e também foi um dos primeiros intelectuais que elaborou uma apreciação crítica da literatura popular francesa. Depois de Nisard, o interesse pela cultura popular reapareceu na academia francesa no formato de estudos sobre o folclore. Pelo viés do folclore, os intelectuais buscaram interpretar a cultura popular presentes nas práticas de camponeses e operários. A busca, ao mesmo tempo que reconheceu a existência de uma cultura diferente da erudita, associou o popular ao “natural, ao verdadeiro, ao ingênuo, ao espontâneo, à infância.” (CERTEAU, 1995, p. 63). Nestas condições, persistiu, entre os intelectuais franceses, uma hierarquia que colocava a cultura erudita como superior a popular.

Parte II: “*Novos Marginalismo*”

Nesta parte do livro, composta de três capítulos, a organização das instituições de ensino na França, a hierarquização dos saberes e o papel da cultura no funcionamento da Universidade se tornam temas relevantes. Diante da complexidade destes temas e da impossibilidade de abordá-los na sua totalidade, destacamos três reflexões de Certeau que consideramos relevantes para os objetivos do presente texto. São elas: (1) o risco da elitização da cultura universitária; (2) a existência de matrizes culturais que não estão sob controle da escola; (3) o problema da temporalização das práticas culturais.

Como afirmamos na introdução do estudo, *A Cultura no Plural* foi escrito no contexto da Contracultura e foi influenciado pela atuação política do movimento estudantil francês. A politização dos estudantes prontamente recebeu a atenção dos intelectuais e Certeau se posicionou com muita originalidade a respeito dos problemas do sistema de ensino francês. Na opinião deste autor, um dos problemas consistia na existência de uma cultura universitária elitista e resistente em aceitar saberes e práticas procedentes da cultura popular. O elitismo da cultura universitária se manifestava de diversas formas: no rigor dos exames para seleção de alunos; no currículo; no vocabulário dos professores; nas práticas de avaliação e na distinção estabelecida pelo governo entre universidades públicas populares e universidades públicas de excelência.

Peça importante para o funcionamento do elitismo cultural universitário, o trabalho docente também era afetado por este fenômeno por meio da distribuição de professores entre instituições que apresentavam condições favoráveis ou desfavoráveis para a prática da pesquisa. O saldo negativo desta distribuição era a divisão dos docentes “entre a pesquisa, que os leva a deixar à docência, e à docência que os obriga a renunciar a pesquisa.” (CERTEAU, 1995, p. 109)

Outro aspecto que reforçava o elitismo da cultura universitária francesa, e que, por consequência, prejudicava o bom funcionamento das Universidades, era a distância entre a formação acadêmica oferecida e as expectativas e experiências sociais de estudantes procedentes de classes famílias populares. Na opinião de Certeau, o ingresso das classes populares no Ensino Superior e a mudança no perfil do público [com aumento na presença de trabalhadores manuais, elevação na faixa etária, maior presença de mulheres, etc.] provocou tensões entre os saberes e práticas docentes e o novo público docente. Dentro da normalidade, as tensões produzem um estranhamento entre o que o docente da Universidade acredita ser relevante ensinar e o que os estudantes de

classes populares acreditam ser realmente importante. A advertência de Certeau para o risco de uma postura docente inflexível diante dos saberes populares, apesar de escrita nos anos 70, permanece atual.

O docente engana-se, portanto, quando coloca a coragem intelectual na urgência de *manter* um discurso próprio. Corre o risco, com isso, de não se fazer ouvir e de fracassar igualmente na sua principal tarefa, ao mesmo tempo pedagógica e científica. Não se faz ouvir porque, crendo falar em nome de um saber “superior” (por suas origens e suas referências), entra, na *realidade*, em um sistema acumulativo onde sua afirmação não pode ter o sentido que lhe dá. Por conseguinte, se o escutam [mas não o “ouvem”], é porque ele é inevitável e necessário, como guardião da porta de exame e de tudo que se acha atrás dela. Mas, coagidos a se submeterem às suas condições, seus ouvintes sabem também da inutilidade de uma discussão com ele (CERTEAU, 1995, p. 113).

As dificuldades na interação entre docentes e discentes, expostas na citação acima, seriam, de um lado, consequência do elitismo da cultura universitária e, do outro, consequência da existência de outras matrizes culturais que influenciam no comportamento dos estudantes. Na opinião do autor, com a qual concordo, na sociedade contemporânea, as instituições de ensino já não se configuram como as principais matrizes culturais formadoras de saberes: elas coexistem com a imprensa escrita, a televisão, a música e a publicidade, e são pressionadas por interesses políticos e econômicos. Instala-se então, no interior das instituições de ensino, uma relação conflituosa entre os docentes que se sentem representantes de um saber supostamente superior, e os discentes que contestam a suposta superioridade do saber escolar/acadêmico e reivindicam [de forma pacífica ou agressiva] o respeito pela diversidade cultural.

Mas no final da década de 1960, o sistema de ensino francês era demasiadamente conservador e demonstrava pouca abertura para

as manifestações de insatisfação dos estudantes. Apegado às antigas ideias que atribuíam às escolas à missão de transformação da sociedade e defendiam a padronização dos conteúdos, este sistema excluía dos currículos e das práticas escolares formas de cultura que não se enquadravam no padrão desejado pelos intelectuais. E este processo de exclusão e depreciação de práticas culturais populares, geralmente contava com a colaboração dos docentes que acreditavam estar contribuindo para promoção de um ensino de qualidade. Sem desconsiderar o valor da preocupação dos docentes, Certeau sinaliza uma alternativa para a reconfiguração do papel das instituições de ensino ao afirmar que:

Os docentes não estão mais no centro da cultura, mas nas suas bordas. Embora ainda dependam da função de uma estrutura estática, podem encontrar assim o meio de tomar distância com relação ao imperativo doravante da vulgarização pela publicidade ou pela televisão etc. Uma pluralidade de pontos culturais de referência pode, desse modo, ser garantida. (CERTEAU, 1995, p. 139)

Depois de analisar algumas das tensões existentes no interior das instituições de ensino e de tecer considerações sobre as relações entre o saber escolar/acadêmico e os saberes procedentes de origem popular, Certeau aborda, no capítulo intitulado “Minorias”, a questão do potencial político da cultura. Testemunha, participante e intérprete da Contracultura, o autor identificou dois fenômenos interligados que, no mundo do Pós-Guerra, produziam instabilidades e tensões sociais: de um lado, a homogeneização das estruturas socioeconômicas centralizava os poderes e ameaçava a autonomia [real ou desejada] de instituições, corporações profissionais e grupos étnicos; do outro, surgiam movimentos sociais que adotavam novas formas de organização e apresentavam demandas não contempladas pelo processo centralizador e que não se enquadravam no modelo de organização política praticado pelos sindicatos e partidos.

Os movimentos que ganharam projeção nos anos 60 e 70 mobilizavam atores sociais que hoje são classificados como ecologistas/ambientalistas, feministas e pacifistas. Eles também contemplavam adeptos dos Direitos Humanos, movimentos anticolonialistas, e as minorias étnicas que reivindicavam autonomia territorial na Europa e em outros continentes. Como observou Certeau (1995, p. 151), estes movimentos sociais, apesar de distintos nas suas intencionalidades, operavam de forma semelhante: construíam uma “pluralidade de grupos não-centralizados” e colocavam em pauta “o problema global da estrutura da sociedade.” Outra semelhança era o uso da cultura como justificativa para uma determinada mobilização social. Neste aspecto, importa ressaltarmos que surgiram grupos reivindicando a preservação de uma determinada cultura (minorias étnicas e povos que desejavam usar idiomas locais, como bretões, os catalães e bascos, por exemplo); e grupos propondo a supressão de elementos culturais considerados nocivos para a sociedade (este era o caso dos ecologistas/ambientalistas e pacifistas). Em ambos, percebe-se a força mobilizadora da cultura e o seu potencial de transformação da realidade social e política.

Parte III: “Políticas Culturais”

A terceira parte do livro é composta de 3 capítulos. Nesta, e particularmente, nos capítulos 9 e 10, o autor aprofundou suas reflexões sobre a pluralidade cultural e tratou da politização da cultura e dos impactos que ela provoca no comportamento social. Sob certo aspecto, não há uma inovação temática nos textos que formam a parte final do livro. Contudo, percebe-se uma abertura para os diversos fatores que influenciam as dinâmicas culturais.

No capítulo 8, Certeau analisa a organização social do saber e, a partir de autores como Bourdieu, Passeron, Freud, Marx e Marcuse,

dentre outros, ressalta o esforço das Ciências Humanas para interpretar padrões culturais que não são estáticos e que resistem aos constructos teóricos da academia. Incentivador da discussão e da autocrítica no âmbito científico, o autor considerou positivo o processo de constante reavaliação dos instrumentos e métodos usados pelos pesquisadores.

No texto “A Cultura na Sociedade” [capítulo 9], o autor reconhece que: “Toda exposição relativa aos problemas culturais caminha sobre um solo de palavras instáveis” (CERTEAU, 1995, p.193). Mas, apesar desta instabilidade, ele insiste na necessidade de escrutinar a lógica que orienta a produção e o uso da cultura. Dispersa em diferentes espaços sociais e submetida a uma hierarquização que provoca tensões, a cultura manifesta parte da sua lógica no comportamento de uma sociedade que produz e consome “necessidades” culturais.

Sinalizando uma postura que será reafirmada no livro *A Invenção do Cotidiano*, ao escrever *A Cultura no Plural*, Certeau rejeitou o condicionamento da dinâmica cultural ao âmbito da economia e buscou analisar outras variáveis que influenciam nesta dinâmica. Na sua busca, o autor transitou por conceitos como “política cultural”, “agentes culturais”, “discurso cultural”, “subcultura” e “contracultura”, dentre outros (CERTEAU, 1995).

Adentrando no universo da complexidade dos fenômenos culturais, Certeau nos convida para interpretarmos a linguagem como matéria prima e como campo de transformação da cultura. Fracionada em linguagens distintas, a cultura encontra públicos diferenciados e atendem interesses igualmente diferenciados. Vejamos um exemplo deste processo nas palavras do próprio Certeau (1995, p. 202-203).

Uma linguagem da técnica ou da ciência, dotada do poder de transformar, é reservada a elite. Permanece estranha ao conjunto da população à qual é apresentada pela vulgarização como sendo inacessível.

Uma outra linguagem, espetacular, contenta-se com exprimir e apresenta a uma sociedade inteira um espelho destinado a todos e, na realidade, em última análise, fiel a ninguém: é decorativo. Esses dois regimes da cultura não se diferenciam mais pelos “valores”, pelos conteúdos, pela sua “qualidade” ou pelas especificidades de grupos. Eles se distinguem por sua relação com a ação. É neste ponto que a cultura se reorganiza – sendo sua parte menos operante, de longe a mais extensa.

A existência de um saber técnico-científico que interpreta a cultura com uma linguagem e com parâmetros construídos e operados pelos intelectuais reaparece no capítulo 9, intitulado “O lugar onde se discute a cultura”. Partindo da afirmação de que o “academicismo é sempre um universalismo fictício” (CERTEAU, 1995, p. 221), o autor ressalta as limitações na interpretação científica da cultura. Dentro desta lógica, a Ciência demarca um lugar específico no discurso sobre a cultural, todavia este lugar não anula a existência de outros.

Afastando-se da ideia de que a produção científica é “neutra” das discussões ideológicas ou “apolítica”, Certeau reconhece que a pesquisa depende cada vez mais do financiamento do Estado e admite que o trabalho dos pesquisadores sofre a influência das preferências institucionais, das militâncias políticas e de intenções pedagógicas compartilhadas por um determinado grupo de intelectuais ou por uma instituição. Nestas condições, o pesquisador estaria submetido a um tipo de “filantropia”, na medida em que depende da aceitação e permissão dos seus pares para ser inserido no grupo.

Estabelecendo uma conexão entre a Ciência e a Geopolítica, Certeau nos lembra que as interpretações são influenciadas pelas particularidades locais e, conseqüentemente, as racionalizações científicas formuladas na Europa ou na América do Norte, podem ser contestadas,

rejeitadas ou reformuladas por pesquisadores inseridos em outras realidades socioeconômicas, como é o caso da América Latina ou da África. Neste aspecto, Certeau posicionou-se a favor de uma ciência mais aberta para a pluralidade cultural e enfatizou os riscos de uma interpretação do mundo condicionada ao eurocentrismo. Atualmente, este posicionamento crítico em relação ao eurocentrismo tem sido explorado pelos estudos decoloniais e pós-coloniais.

Considerações Finais

Em diferentes passagens de *A Cultura no Plural*, Certeau refutou uma interpretação singular e inflexível do campo cultural e problematizou as consequências da interferência de interesses políticos e econômicos na produção, consumo e significação da cultura. Adepto da autocrítica do saber científico e simpatizante dos movimentos sociais que reivindicavam voz e visibilidade política nos anos 60 e 70, este intelectual ofereceu elementos para uma compreensão mais ampla das mudanças culturais que estavam em curso no ocidente, e particularmente, na França.

Sua interpretação sobre o sistema de ensino francês foi formulada na mesma época que a Teoria da Reprodução de Bourdieu e Passeron ganhava espaço na academia europeia (BOURDIEU; PASSERON, 1975 e 2014). No entanto, ao analisar fatores como as hierarquias culturais, a pluralidade linguística e o elitismo das Universidades, Certeau elaborou uma abordagem original e diferenciada. Explorando a cultura e as suas múltiplas formas de percepção e uso, ele apresentou outras possibilidades para o estudo das instituições de ensino e, por meio dos seus textos, destacou a importância das construções linguísticas para compreensão do comportamento social, tratou da interferência de outras matrizes culturais na educação escolar e ressaltou a necessidade de uma abertura das instituições de ensino [e dos docentes] para a pluralidade cultural.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **Os herdeiros**: os estudantes e a cultura. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014.

BOURDIEU, Pierre, PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

CARDOSO, Maurício Estevam. Por uma História Cultural da Educação: possibilidades de abordagens. [online]. **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 287-302, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/14627>. Acesso em: 05 out. 2021.

CERTEAU, Michel de. **A Cultura no Plural**. Trad. Enid Abreu Dobránazky. Campinas, SP: Papirus, 1995.

COHN, Sérgio; PIMENTA, Heyk (Org.). **Maió de 68**. Coleção Encontros. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2008.

MÁSCULO, José Cássio. Escola no Plural. [online]. **Revista Pandora Brasil**, Nº 4, p. 2 -8, 2011. Disponível em: http://revistapandorabrasil.com/revista_pandora/materialidade/cassio.pdf. Acesso em: 28 jun. 2020.

MATTOS, Olgária. **Paris 1968**: as barricadas do desejo. São Paulo: Brasiliense, 1981.

SEIDMAN, Michael. **The Imaginary Revolution**: Parisian Students and Workers in 1968. New York: Berghahn, 2004.

STECANELA, Nilda. O direito à educação e o cotidiano escolar: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. **Educação** (Porto Alegre), v. 39, n. 3, p. 344-356, set.-dez. 2016. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/20997>. Acesso em nov. 2021.

STEPHENS, Julie. **Anti-Disciplinary Protest**: Sixties Radicalism and Post-modernism. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

VIDAL, Diana Gonçalves. Michel de Certeau e a difícil arte de fazer história das práticas. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de. (Org.). **Pensadores sociais e história da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 257-284.

VIDAL, Diana Gonçalves; SALVADORI, Maria A. Borges; COSTA, Ana L. Jesus da. Cultura e História da Educação: diálogos com Michel de Certeau e E. P. Thompson. [online]. **Histedbr On-line**, v.19, p. 1-25, 2019. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652780>. Acesso em: 05 nov. 2021.

CAPÍTULO 12

A CULTURA (UNIVERSITÁRIA) DE UM CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA NO CENTRO-OESTE DO BRASIL

Nereide Aparecida Pagani Galvão

Gráficos, previsões, cálculos, projeções em programas televisivos, nas redes sociais, nas mídias alternativas, sem sombra de dúvida não terá havido outro momento em que a Matemática estivesse em evidência, como nos quase dois anos de Pandemia do Corona vírus.

O mundo interessado em saber o índice de transmissão do vírus, o período de contaminação, o percentual de recuperação e o total de mortos pela COVID-19, certamente o cálculo mais temido. Sem perceber fomos sendo tomados por números e contando aqueles que perderam suas vidas para a doença. As suas histórias também continham números importantes, os idosos, os jovens com seus sonhos para realizar, famílias que perderam, em algumas situações, um, dois, três membros.

Houve, em todo esse processo de aplicação da Matemática na interpretação da Pandemia, diferentes formas de apropriação e uso político dos dados relacionados ao COVID 19. Determinados atores sociais conseguiram se apropriar da linguagem Matemática, dos termos médicos e das observações sobre o comportamento da doença, e de forma coerente, ajudaram na divulgação dos resultados e na proposição de medidas de enfrentamento ao vírus. No entanto, infelizmente, algumas pessoas usaram os dados relacionados ao desenvolvimento da Pandemia para desqualificar o trabalho, a seriedade e a credibilidade da Ciência.

Quantos testes a Pandemia provocou? Não só os que confirmam ou não a presença da doença no corpo do sujeito, mas também os testes

de resistência, resiliência, sobrevivência, humanidade, empatia, solidariedade. Palavras que revelam ações, que precederam, mas que não conseguiram evitar, um processo de queda no número de oferta de empregos, de aumento da fome, por falta de renda e do aumento da violência.

Subitamente fomos mergulhados em números, mas queríamos bons resultados. O desejo era de fim das mortes, esperança de futuro livre de distanciamento, máscaras e álcool, o 70%, claro! Enfim, as vacinas! Quem serão os vacinados? Contamos os meses para a chegada deste recurso profilático que traria um pouco de paz e esperança. Iniciaram-se as campanhas de vacinação: a primeira dose, uma única, as duas, o reforço, novamente os números, eles poderiam trazer alívio e um pouco mais de liberdade.

Todos esperam por dias melhores, mais saudáveis e mais protegidos. Nesta introdução expressam-se as devidas homenagens àqueles que perderam suas vidas e às suas famílias. E homenageamos também os professores que, dentro de uma situação com muitas adversidades, continuaram empenhados nas atividades de ensino e pesquisa.

O texto que apresentamos foi escrito num contexto de retração da Pandemia de Covid-19 e carrega marcas destes tempos difíceis. Ele aborda aspectos de um curso de Licenciatura em Matemática e articula definições de autores importantes sobre a cultura escolar, alinhavadas pelas considerações sobre as particularidades da Matemática. O texto usa dados de uma pesquisa desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN), e trata, dentre outras coisas, do perfil dos egressos formados no Curso de Licenciatura em Matemática, na UFMS-CPAN.

Para adentrarmos no tema da pesquisa é pertinente apresentarmos algumas características do espaço geográfico no qual o curso inves-

tigado se localiza. O Campus do Pantanal é uma Unidade da UFMS que está sediada na cidade de Corumbá, no estado de Mato Grosso do Sul. As origens do Curso de Licenciatura de Matemática do CPAN antecedem a criação do estado.

Até a década de 1960, os estudantes de Corumbá, que terminavam o ensino médio da época, ou seja, uma minoria abastada, se deslocava para outros Estados, geralmente São Paulo ou Rio de Janeiro, para dar continuidade aos seus estudos. Para evitar a migração de estudantes e ampliar o acesso dos jovens locais à universidade, foi idealizado por um político local e implantado na cidade, o Instituto Superior de Corumbá, incorporado à Universidade Estadual de Mato Grosso (UEMT). O Instituto foi criado antes da divisão do Estado de Mato Grosso em duas partes, e dentre os seus primeiros cursos constava a Licenciatura em Matemática. A partir de 11 de outubro de 1977 – data da criação do Estado de Mato Grosso do Sul, o antigo Instituto Superior de Corumbá deixou de estar vinculado ao governo sediado em Cuiabá e tornou-se uma das células da atual UFMS.

A cidade de Corumbá (MS) é o limite da fronteira seca e fluvial Oeste do Estado de Mato Grosso do Sul com a Bolívia e é banhada pelo rio Paraguai. O curso de Licenciatura em Matemática mais próximo está a 293 quilômetros, em Aquidauana, também da UFMS e do lado boliviano está a 600 quilômetros, em Santa Cruz de La Sierra. Por conta da fronteira, a cidade tem uma forte presença de militares, muitos dos quais procedem de outros estados ou de outras cidades de Mato Grosso do Sul.

Os militares interessados nas graduações em engenharias e que residem temporariamente na região, se mostram interessados pelas disciplinas ofertadas no curso de licenciatura em Matemática, uma vez que, ao realizarem a mobilidade que a carreira permite, podem requerer aproveitamento de disciplinas em lugares onde há o curso de engenha-

ria desejado. Neste sentido, a presença dos militares pode ser considerada uma variável importante na configuração do curso, uma vez que a dinâmica disciplinar e hierárquica destes alunos influencia o modo de funcionar do mesmo.

Refletir sobre os fatores que influenciam na configuração do curso de Licenciatura em Matemática implica em levantar uma discussão sobre o *status* que a Matemática possui para os que fazem dela uma escolha profissional. Acreditamos que esta reflexão é necessária, sobretudo porque existe, no interior deste curso, uma disputa velada entre discentes que preferem um Currículo centrado na preparação para a docência e os que não fazem questão das disciplinas pedagógicas ou tendências voltadas à educação. Os dois grupos de discentes frequentam o mesmo curso, mas possuem expectativas diferenciadas sobre o que deve ou não ser contemplado pelo Currículo.

Ao escolher o curso de graduação, sendo ele um curso de Licenciatura em Matemática, o graduando espera que este o habilite a ensinar Matemática para o ensino básico, mas geralmente não é o que ocorre. A licenciatura, conformada pelo curso pesquisado, ainda hoje está configurada como uma licenciatura curta, valorizando de forma incompatível os conteúdos matemáticos em detrimento das metodologias, dos conteúdos pedagógicos, que deveriam ser considerados fundamentais para quem vai lecionar. Resta ao aluno procurar participar de programas que tragam alguma experiência, como o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid) e os estágios, para poder compreender a realidade escolar e da vida dos alunos das escolas de ensino fundamental e médio da região.

O tal *status* que a Matemática supostamente produz é assumido e mantido por docentes e discentes. O que pode ser percebido no interior deste curso, e que não é privilégio seu, é que apesar de cumprir o que é determinado pelas diretrizes curriculares para as licenciaturas, há uma

conduta que promove uma configuração que Moreira e Ferreira (2013) observam em seu texto:

Embora, ainda hoje, se defenda uma formação sólida em matemática para o futuro professor sem que, na maioria das vezes, se explicita o que efetivamente constituiria essa tal solidez e, menos ainda, se elabore sobre o impacto efetivo de tal formação sólida na prática profissional do professor, foram se produzindo, paralelamente ao avanço nas pesquisas sobre os saberes profissionais docentes, novas formas de justificar e de defender a manutenção da centralidade do que se convencionou chamar de conhecimento do conteúdo no processo de formação do professor de matemática. [...] é preciso que o professor tenha uma visão conectada da matemática escolar, em oposição a uma visão segundo a qual a matemática se reduz a uma coleção de fórmulas e procedimentos algorítmicos esparsos e de uso ad hoc. Mas esses argumentos não constituem respostas, na verdade levam a novas perguntas, entre as quais podemos enumerar as seguintes, a título de exemplo: o que o professor de matemática precisa saber a mais do que vai ensinar na escola? O que constituiria uma cultura matemática compatível e não conflitante com a cultura escolar, com as práticas e valores específicos da educação matemática escolar básica? Que tipo de abordagem na formação do professor seria capaz de produzir uma visão conectada da matemática escolar? Além disso, que conexões são relevantes para o trabalho docente escolar em matemática? (MOREIRA; FERREIRA, 2013, p. 984).

Precisamos refletir sobre a proposta de curso e oportunizar aos discentes aquilo que há de melhor para a formação de professores de Matemática, afinal é fundamental para vida, para a cidadania segundo os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais); sendo assim, é preciso destacar a importância da aplicação da Matemática no dia a dia do alu-

no, da escola, da família e da sociedade, e isso será possível com uma formação de professores voltada para o ensino, para a escola básica.

No nosso entendimento, não há lugar para competição entre licenciados e bacharéis, uma vez que entre professores o que deve haver é o compromisso de unir os melhores aspectos da Matemática, posto que constitui uma única Ciência, e o que hipoteticamente difere os papéis desses professores, são as tendências criadas pelos estudiosos. Destarte, é preciso fazê-la viável, inclusiva, que facilite a vida de quem a opera, acessível para todos e todas.

Um outro aspecto que precisa ser discutido dentro do curso de Licenciatura em Matemática e ao qual se dá pouca importância, é a questão de gênero. Derivada das Ciências Exatas, a Matemática é uma área acadêmica tradicionalmente associada a figura masculina. E, apesar do crescente número de mulheres cursando Matemática, infelizmente, ainda persiste, no imaginário popular, a ideia preconceituosa de que as mulheres possuem dificuldade para o domínio dos números e das fórmulas exatas. Refutamos essa ideia e nos posicionamos a favor da igualdade entre condições de aprendizado de homens e mulheres.

Para além da questão de gênero, importa ainda reconhecer que a Matemática incorporou na sua imagem um certo elitismo ao se fazer um saber compreensível para poucos e, supostamente, mais complexo. Criou-se um abismo entre Educação Matemática e Matemática Pura que até o momento nenhuma ponte consegue unir, ainda que haja um certo consenso teórico de que o equilíbrio entre os dois campos deveria resultar num currículo rico, reflexo de uma Matemática humanizada e mais acessível, para que todos pudessem aprender, fazer e ensinar Matemática.

Neste contexto, onde se discute quem tem mais poder, precisamos questionar onde está a pessoa que faz Matemática? Afinal, a Matemática não é construída apenas de números, símbolos e operações. Devemos nos

importar com uma Matemática feita para melhorar e facilitar a vida das pessoas. Carlos Mathias fala do viés humanista, ainda mais profundo e necessário, que a Matemática oferecida pelo professor precisa ter:

Quando um matemático escreve um texto didático, ele deve manter seu foco sobre a vida, sobre o clima, sobre a terra e sobre a árvore, mas jamais apenas sobre as maçãs. Os saberes específico e pedagógico são fundamentais ao professor de matemática, no entanto, tais saberes deveriam ser acompanhados pela reflexão acerca da natureza da matemática e do papel do matemático: o saber filosófico. (MATHIAS, 2013, p. 146).

Os professores de Matemática precisam lidar diuturnamente com problemas relacionados a verbas, estrutura, aprendizagem e “ensinagem” (termo usado por Rubem Alves). Não é adequado dizer que exista dom, classe ou gênero para a Matemática.

Na esperança de uma consciência mais humanista da Matemática é importante lembrar o pai da Etnomatemática, Ubiratan D’Ámbrósio, que formatou essa tendência da Educação Matemática de modo original. Tendência essa que se aproxima muito do ideal do fazer matemático, ao menos para aqueles que consideram que a Matemática deva estar no conjunto de ações que compõem a cultura humana. Esta é uma premissa que propõe a valorização da Matemática incrustada na realidade, intrínseca à vida das pessoas comuns - da costureira, do carpinteiro, do vendedor, do pescador, do pedreiro e tantos outros que fazem Matemática de modo original e suficiente para sua vida. Talvez nos falte – enquanto professores e trabalhadores da educação – exercitar um olhar mais voltado para a presença da Matemática no cotidiano social.

O ilustre matemático brasileiro apontava a necessidade de fazermos da aula de Matemática algo mais espontâneo, prazeroso, onde professores pudessem oferecer aos alunos a possibilidade de sentirem-se

confiantes para perguntar e conjecturar. Valorizar a cultura dos alunos, suas tradições, a linguagem, as comidas, religiões, músicas, artes, atividades desenvolvidas, vestimentas e até a maneira como fazem Matemática, essa é a proposta mais difícil de ser considerada pelo professor e pela escola.

Destacando as características e funcionamento do curso, confrontadas com as propostas da Etnomatemática, é possível iniciar uma reflexão sobre a realidade que se apresenta no interior do curso de licenciatura em Matemática da UFMS, campus do Pantanal partindo do que se entende por cultura escolar. Para isso é preciso apresentá-la através de um respeitado autor, tendo em vista compreender a dinâmica da cultura escolar e pensar a relação entre a escola e a cultura que se produz nos espaços de ensino. Para isso destaca-se a fala sobre uma cultura que envolve professores, alunos e comunidade escolar. Para Dominique Julia, a cultura escolar está assim definida:

[...] um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores. (JULIA, 2001, p. 10-11).

É, portanto, no interior da escola que o aluno vai incorporar normas, valores, práticas, ideias que serão comuns a todos, e esse funcionamento vai fazer da escola um local onde poderemos encontrar indivíduos particularmente complexos. “Dessa forma, os discursos, as formas de co-

municação e as linguagens presentes no cotidiano escolar, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.” (SILVA, 2006, p. 204). Isso válida, de certa forma, a construção de uma cultura específica do curso de Licenciatura em Matemática pesquisado. Fazendo um paralelo entre a cultura do aluno e a cultura escolar, é possível compreender que as instituições de ensino, e no caso particular deste trabalho, a Universidade, têm culturas próprias. E, considerando que uma Universidade é formada por diferentes cursos, e que cada curso possui suas particularidades, é preciso reconhecer que a cultura universitária não é um corpo homogêneo, pelo contrário, ele é fragmentado e permeado de tensões.

Outro aspecto que pode ser destacado como constituinte da cultura universitária, refere-se aos modos e formas de comunicação entre os diferentes atores daquele microuniverso que imprime uma maneira de funcionar, de interagir e um padrão de atividades. Não por acaso os cursos universitários apresentam estereótipos e a Matemática certamente tem os seus, que associados ao pensamento de que “os homens têm maior afinidade com a Matemática”, se transformam em conduta e têm a chancela de verdade, contribuindo assim, para o afastamento e até a desistência das mulheres que gostariam de permanecer no curso de Licenciatura em Matemática.

Tão importante como compreender e concordar, é abrir espaço para conhecer as críticas, desta vez feitas à cultura escolar. O autor português João Barroso (2012, p. 3), propõe uma discussão sobre a escola que torna homogêneo o indivíduo através do conhecimento:

[...]a escola tem como finalidade transmitir os princípios de uma “cultura geral” duma geração para outra, através de um processo de aculturação específico que permite passar de uma cultura familiar e de grupo, para uma cultura global e social. Neste sentido, a “cultura escolar” não seria mais do que uma espécie de sub-cultura da sociedade em geral.

O autor faz uma crítica sobre a Cultura Escolar e observa que ocorre um processo em que o indivíduo vai para a escola levando consigo uma cultura familiar e a escola através de sua estrutura faz uma padronização cultural desse aluno, sistematizando os conhecimentos e universalizando a cultura para devolvê-lo “pronto” para a sociedade. A escola através da Cultura Escolar reproduz valores homogêneos e hegemônicos da sociedade, segundo o autor.

Há três perspectivas sobre a escola que precisam ser destacadas, segundo Barroso. A primeira, uma perspectiva funcionalista, que coloca a escola como transmissora de conhecimento e cultura, onde a escola é responsável pela reprodução do conhecimento e valores aceitos socialmente. Numa perspectiva estruturalista, considera mais a estrutura da instituição, a grade curricular, o funcionamento escolar; e a terceira, a interacionista, que trata da interação entre os atores da escola, destacando que cada escola terá uma característica própria, independente do seu exterior.

Por isso é importante considerar as particularidades de cada unidade de ensino, o seu público e o seu entorno. Para contribuir com a presente reflexão é necessário demonstrar que de fato se pode observar uma cultura própria no curso.

Silva (2006) nos encaminha para uma relação que se pretende fazer entre a cultura escolar no ensino básico e a proposta de cultura, que ora foi denominada universitária, mas que Silva vai chamar de:

Cultura Institucional: as tradições, os costumes, as rotinas, os rituais e as inércias que a escola estimula e se esforça em conservar e reproduzir condicionam claramente o tipo de vida que nela se desenvolve e reforçam vigência de valores. (SILVA, 2006, p. 213).

Para compreender as relações, rotinas e até mesmo as inércias dentro do curso de Licenciatura em Matemática, precisamos situar um

momento histórico em que houve uma proposta de reformulação da Matemática, para torná-la mais importante e desejavelmente eficiente. Foi no Movimento da Matemática Moderna – MMM, na década de 1980, que ocorreu o desmembramento da cultura escolar (dos professores de Matemática) e da cultura acadêmica ou universitária (dos matemáticos pesquisadores). Nas palavras de Duarte (2008), a cultura acadêmica ou universitária ocorre como: “o conjunto de normas e práticas que professores e estudantes concretizam na universidade, e, portanto, como uma maneira de expressar normas e práticas científicas de matemáticos e professores universitários.” (DUARTE, 2008, p. 653). Ainda segundo a autora, embora ocorressem em lugares diferentes, entre a cultura escolar e a cultura acadêmica houve uma articulação, pois os matemáticos pesquisadores foram convidados a participar do ensino básico para pensarem novos manuais.

Para Duarte (2008), a vinda de novas tecnologias, ou as interferências dos matemáticos pesquisadores, trouxe para a escola uma crise, pois:

As práticas escolares, por serem práticas culturais, são compartilhadas pelo grupo de professores e, portanto, fazem sentido para esse mesmo grupo. Assim, quando surge um manual ou guia curricular apresentando novos conteúdos e/ou métodos para serem utilizados pelos professores, seu uso implica numa tendência de alteração nas práticas escolares vigentes, exigindo transformação da cultura escolar. (DUARTE, 2008, p. 660).

Segundo Duarte, aquele conjunto de normas e práticas que professores e estudantes concretizam na universidade, que ela chamou de “cultura acadêmica, nutre-se da cultura escolar, e esta do mesmo modo, também se nutre da cultura acadêmica.” (DUARTE, 2008, p. 661).

Para ampliar as possibilidades de reflexão e observação do objeto de estudo, é oferecida uma contribuição sobre os tipos de cultura

escolar propostos por Andy Hargreaves (1994). Para o autor são quatro as culturas escolares:

(i) o individualismo é uma forma de cultura escolar que sua existência pode estar pautada na ação de autodefesa do professor face aos insucessos decorrentes das incertezas de seu trabalho, sendo assim, os professores preservam sua autonomia ou relacionada à arquitetura tradicional que preserva o ensino atual dentro de quatro paredes da sala de aula; (ii) a balcanização que enquanto forma de cultura causa separação e prevalece em diferentes escolas secundárias cujos professores trabalham de forma isolada ou em grupos departamentais isolados; (iii) a colegialidade artificial é fortemente marcada por ser regulada administrativamente, a participação dos professores não é espontânea nem voluntária, nem orientada para o desenvolvimento; (iv) a colaboração que, assim como a colegialidade artificial tem a característica de agrupamento, porém apresenta características bem distintas, tais como: é espontânea e voluntária, orientada para o desenvolvimento.

Uma vez conhecidas as propostas e definições para cultura escolar de Hargreaves, pode-se conhecer o que pensam outros autores sobre a temática.

Com relação aos formadores de professores de Matemática diante das diferentes culturas escolares, Traldi Júnior (2007, p. 8) vai nos dizer que:

Podemos afirmar a importância das instituições de ensino superior proporcionarem aos seus professores condições para discutirem suas práticas coletivamente. A estratégia de trabalho coletivo poderá amadurecer e ir a direção ao trabalho colaborativo. No entanto, essa passagem requer um tempo prolongado de trabalho conjunto e diferentes negociações para que os professores aprendam a trabalhar colaborativamente e, principalmente, que esse tra-

balho possa contribuir com seu desenvolvimento profissional, possibilitando assim o desenvolvimento profissional dos formadores de professores para implantarem as mudanças necessárias impostas pelo mundo pós-moderno.

Essa é uma proposta que está muito bem delineada em teoria, porém o que ocorre na prática pode estar distante de um trabalho colaborativo. Professores de Matemática geralmente defendem cada qual as suas preferências e habilidades, sem deixar espaços para compor um currículo mais integrado e palatável para os alunos. A manutenção de uma formação dividida entre disciplinas de cálculos e disciplinas pedagógicas, faz com que o futuro professor tenha pouco ou nenhuma condição de oferecer ao seu aluno na escola básica, o conhecimento matemático definido pelos PCNs, que afirma que a Matemática:

apesar de seu caráter abstrato, seus conceitos e resultados têm origem no mundo real e encontram muitas aplicações em outras ciências e em inúmeros aspectos práticos da vida diária: na indústria, no comércio e na área tecnológica. Por outro lado, ciências como Física, Química e Astronomia têm na Matemática ferramenta essencial. (BRASIL, 1997, p. 23).

O curso na percepção de docentes formadores e egressos

Depois de abordar aspectos gerais da Cultura Escolar e de ressaltar particularidades da Matemática, na sequência do texto, apresentamos dados extraídos de uma pesquisa mista, produzida no biênio 2018/2019. A pesquisa possui dados quantitativos [referentes aos egressos do curso de Licenciatura em Matemática do CPAN] e dados qualitativos que destacam a opinião de dois docentes formadores, ou seja, dois ex-professores do respectivo curso.

Iniciamos pelos dados quantitativos. Definimos a amostra a partir de um recorte temporal de 14 anos (2002-2015) do curso, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para as Licenciaturas de 2001, até a última turma com possíveis formandos em 2018. Foram matriculados(as) neste período 474 alunos(as), entre estes 316 eram homens e 158 mulheres, desistiram do curso 206 homens e 81 mulheres. Concluíram o curso 122 alunos(as), dos quais 68 eram homens e 54 mulheres, e 65 alunos não se formaram até o fim do período analisado. As observações a destacar são: a maior parte dos alunos se apresenta com do sexo masculino, que se formou em maior quantidade e no período regular de quatro anos, porém, ficou provado estatisticamente que, proporcionalmente, as mulheres se formam em maior quantidade. O curso apresentou uma desistência de 60%, onde as mulheres, numericamente desistem menos do curso. As vagas ociosas somaram 15% e as mulheres se formam em média em dez semestres.

No aspecto qualitativo, usamos dados fornecidos por dois entrevistados: uma formadora e um formador do curso de Licenciatura em Matemática. Ela, egressa e formadora, há 40 anos no campus e ele, o pioneiro no Instituto que precedeu a universidade em Corumbá, ambos contribuíram muito para a história do curso de Licenciatura em Matemática do CPAN/UFMS, e, ao concederem as entrevistas, contribuíram para a pesquisa em questão. Para a formadora o conhecimento matemático é mais importante que a forma de ensinar, e falando de sua trajetória explica como fazia durante seus estágios na licenciatura, comenta que demonstrando domínio do conteúdo e utilizando o método tradicional de ensino era suficiente para que os alunos, daquela época, aprendessem. Segundo ela, o professor formador cobrava o domínio do conteúdo. A formadora diz que chegou a fazer uso de alguns recursos diferenciados e que participou de congressos para trazer novidades para o *Campus*. A mesma deixa explícito que se pode acumular formas ou métodos de ensinar, mas se você não sabe

o conteúdo de nada adianta inovar. O formador também se mostrou adepto do ensino tradicional baseado no conteudismo, uma vez que sua formação era em engenharia.

As falas dos formadores suscitaram algumas indagações, pois ambos conferiam pouca importância à formação de professores. Para ela os(as) egressos(as) têm outro perfil hoje, são mais jovens, muito por conta do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), que para a formadora não é um ponto positivo; para o formador os alunos continuam com o mesmo perfil. A formadora percebeu um aumento no número de mulheres no curso; o formador sempre percebeu uma ou outra mulher nas turmas. Para ambos, a Matemática é uma área do conhecimento para quem “é forte”, para quem tem afinidade com cálculos. Para a formadora, as mulheres têm menor tendência ou maior dificuldade com as ciências exatas; o formador não percebe diferença, o que não quer dizer que isso implique em igualdade. A formadora valoriza o método tradicional de ensinar Matemática; para o formador, bom mesmo é poder ensinar de forma contextualizada, valendo-se para isso de exemplos da engenharia, da indústria, para os alunos em suas aulas. Para ambos, as melhores carreiras se fazem a partir de bons empregos concursados ou cursos de pós-graduação para além da Educação.

Quando perguntados sobre as questões de gênero no curso de licenciatura em Matemática, o formador se posicionou como se não as tivesse percebido, muito provavelmente pelo espaço que sempre teve dentro das exatas. A formadora, por se adequar ao ambiente masculino da Matemática, a fim de ser aceita e reconhecida como eficiente, tanto como aluna quanto como professora, fez valer a máxima de que “só os fortes conseguem”, que ela anteriormente criticou, mas que sem perceber acabou reforçando.

Sobre as características dos alunos, de antigamente e os atuais, a formadora relata que, na sua época a seleção era maior, as pessoas que

faziam vestibular gostavam de Matemática, diferente do que acontece hoje, que segundo ela, as pessoas fazem por fazer. E ainda tem a questão da idade, embora ela mesmo tenha entrado na universidade aos dezesseis anos, diz que hoje os alunos são muitos imaturos, pois ainda não sabem que carreira querem seguir; disse que presenciou uma conversa entre alunos que diziam estar ali no curso porque passaram, conseguiram a vaga e que iam aproveitar para aprender Matemática, o que lhe causou estranheza. A formadora acrescenta que já foi prejudicada em concurso por questões de gênero.

Sob a ótica da formadora, os(as) egressos(as) hoje são ainda uma maioria de homens, com menor número de militares, são mais jovens e, portanto, menos decididos sobre fazer e permanecer no curso; observa também que as mulheres estão em maior número que antes no curso e ainda sofrem mais para concluírem. Para o formador, sempre houve algumas mulheres nas turmas e os(as) mais jovens estão mais informados(as) hoje que antigamente.

As entrevistas dos formadores, ainda que ressignificadas pelo trabalho da memória, nos revelam aspectos importantes sobre a organização e da dinâmica do Curso. Outros aspectos, foram revelados pelo questionário aplicado aos egressos. Durante a pesquisa, usamos um Questionário On-line, composto por 33 perguntas, abertas e fechadas. O formulário foi respondido por 12 mulheres e 11 homens egressos e egressas do curso, com média de idade de 37 anos, residência em Corumbá com a família, classificando-se como pardos, com salário entre R\$ 1800,00 a R\$ 3600,00.

Dos entrevistados nenhum foi cotista, a maior parte concluiu o curso no período regular de quatro anos; 60% dos participantes foram bolsistas durante a graduação e todos(as) os(as) que foram bolsistas participaram do PIBID; 12 fizeram algum tipo de pós-graduação e 15 fizeram formação continuada, na grande maioria mulheres.

Na opinião da maior parte dos entrevistados, o preparo recebido na graduação para trabalhar com a Educação Básica foi insuficiente e alguns concordam que seria muito importante uma pós-graduação em Matemática no *Campus*. Isso converge com o que Santos (2005) aponta em seu trabalho:

A falta de formação pedagógica e as relacionadas à Educação Matemática, reivindicando um curso de Licenciatura em Matemática que realmente tenha como objetivo central para a formação de professores. Há uma percepção clara tanto do pouco contato com conteúdos da educação básica como da falta de um tratamento adequado dos conhecimentos didáticos. [...] a articulação entre teoria e prática e ao perfil dos professores dos professores que atuam nos cursos de formação (SANTOS, 2005, p. 125).

Os(as) participantes se dividem quando opinam sobre a importância da pesquisa para o ensino básico, mas concordam que a manutenção do vínculo com a UFMS é importante para o(a) egresso(a).

A maioria conseguiu emprego na área seis meses depois de formado(a), no ensino público em Corumbá. Para as mulheres o grau de satisfação com a profissão ficou em 7,1 pontos e 8,2 pontos para os homens. Três participantes homens disseram estar plenamente satisfeitos com a profissão e deram nota dez.

Quanto ao salário, os participantes da pesquisa informaram que não é o principal motivo de dificuldade na docência, mas a falta do reconhecimento profissional está em mesmo nível que a falta de material de apoio, e depois vem o baixo salário.

Acreditam que os próprios professores, alunos e famílias têm sua porção de “culpa” para manter a Matemática como uma disciplina temida. A grande expectativa dos(as) participantes é que a Matemática seja

parte de um ensino prioritário e de tempo integral e que o investimento na escola aumente.

Todos os participantes da pesquisa concordam que precisam de maiores investimentos para o ensino, que é importante estar atualizado e que a falta de reconhecimento profissional é a principal razão para os(as) licenciados(as) não atuarem como docentes.

Sobre meninos saberem mais que as meninas, mais de 90% dos(as) participantes não concordou e finalmente quando foi solicitado que justificassem suas respostas, trouxeram a ideia de igualdade, de superioridade de um sobre o outro e até uma frase desconexa.

Essa pesquisa considerou que as amostras estudadas, os dados numéricos, formador e formadora, os egressos e egressas, refletem a diversidade social, étnica, cultural e de gênero que permeiam o curso de Corumbá.

É necessário ir em busca de uma Matemática que se adeque ao ambiente do aluno, que o torne mais próximo desse conhecimento, essa é a proposta de D Âmbrosio. São as pessoas que fazem Matemática, mas a forma de fazer e qual conhecimento oferecer, será determinante para o resultado e o futuro desse saber.

A matemática tem sido conceituada como a ciência dos números e das formas, das relações e das medidas, das inferências, e as suas características apontam para precisão, rigor, exatidão. Os grandes heróis da matemática, isto é, aqueles indivíduos historicamente apontados como responsáveis pelo avanço e consolidação dessa ciência, são identificados na Antigüidade grega e posteriormente, na Idade Moderna, nos países centrais da Europa, sobretudo Inglaterra, França, Itália, Alemanha. Os nomes mais lembrados são Tales, Pitágoras, Euclides, Descartes, Galileu, Newton, Leibniz, Hilbert, Einstein, Hawking. São

idéias e homens originários do Norte do Mediterrâneo. Portanto, falar dessa matemática em ambientes culturais diversificados, sobretudo em se tratando de indígenas ou afro-americanos ou outros não-europeus, de trabalhadores oprimidos e de classes marginalizadas, além de trazer a lembrança do conquistador, do escravista, enfim do dominador, também se refere a uma forma de conhecimento que foi construído pelo dominador, e da qual ele se serviu e se serve para exercer seu domínio. (D'AMBROSIO, 2005, p. 114).

A Matemática não precisa ser sinônimo de poder, nem deve ser para poucos, dos homens, dos fortes, dos bacharéis. Quando analisados o PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do curso, o documento que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Licenciatura e ainda o diagrama com a estrutura do curso, tudo isso disponibilizado no *site* da universidade, é possível compreender a real característica do mesmo, uma vez que pouco mais de trinta por cento das disciplinas são do eixo da Educação, incluindo estágios. De forma que para uma licenciatura o foco ainda está nos conteúdos específicos da Matemática.

Dessa forma, cabe ressaltar o papel importante da pesquisa, não para apontar ou responsabilizar possíveis atores, mas para propor alterações ou mudanças que permitam ou favoreçam a formação de profissionais voltados para o ensino da Matemática, comprometidos com as muitas nuances da região e atendendo ao que estabelece os documentos oficiais.

Durante o processo de análise das respostas dos egressos ao formulário da pesquisa, pode-se observar uma preocupação em demonstrar o domínio de conhecimento matemático e um discurso voltado para o objeto de pesquisa analisado, ou seja, o curso de licenciatura em Matemática do Campus do Pantanal, indica um funcionamento com características que destoam de uma Universidade pública e gratuita. O

corpo docente quando não faz a defesa das características para a manutenção da Licenciatura, em todas as suas necessidades, acaba por permitir que seja mantida uma licenciatura travestida de bacharelado. Há os defensores das disciplinas pedagógicas e práticas, porém, o interior do curso parece funcionar como se não fosse uma Licenciatura.

Para concluir a reflexão que foi proposta anteriormente, e responder ao que JULIA (2001) define como cultura escolar, é possível afirmar que, de fato, existe de um padrão de funcionamento institucional que provoca comportamentos específicos dentro do curso de Licenciatura em Matemática do Campus do Pantanal. É um modo de agir que tem sido transmitido para um número importante de alunos. Esse funcionamento conta com a participação de discentes e docentes e certamente envolve outros atores sociais que compõem a comunidade universitária do curso. Essa cultura interna do curso, que resolvi nomear como *cultura universitária da Matemática*, insiste em aparentar uma força, uma superioridade, a ideia de ser indispensável para o ensino e para as outras áreas do conhecimento, que transmite uma certa arrogância, uma hierarquia invisível, mas que se mantém através do comportamento de seus integrantes, sejam eles professores ou alunos. Quantos mais poderíamos ser se ao invés de convidar a sair, fizéssemos as honras e acolhêssemos os interessados em aprender? Como seria prazeroso dividir experiências e conversar sobre conjecturas com uma legião de pessoas interessadas em Matemática, em todos os lugares!

A cultura que analisamos por meio da pesquisa, apesar de usar dados procedentes de um curso de Matemática oferecido numa cidade do interior de Mato Grosso do Sul, no Oeste do Brasil, reflete e simboliza muito o modo como o saber ainda está longe de ser um bem democratizado. E esta mesma cultura, comporta elementos distintos, na medida em que discentes e docentes possuem percepções diferenciadas sobre a Matemática e sobre como ela deve ser ensinada.

REFERÊNCIAS

BARROSO, João. Cultura, cultura escolar, cultura de escola. [online]. **Revista da UNESP**, 2012, 7 p. - Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/65262/1/u1_d26_v1_t06.pdf. Acesso em: 01 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Matemática**. - Brasília: MEC/SEF, 1997.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 99-120, jan./abr. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/TgJbqssD83ytTNyxnPGBTcw/?format=pdf>. Acesso em: 27 jun. 2021.

DUARTE, Aparecida Rodrigues Silva. Cultura acadêmica e cultura Escolar: relações entre matemáticos e professores de matemática. [online]. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 8, n. 25, p. 647-662, set./dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/161366?show=full>. Acesso em: 05 out. 2021.

HARGREAVES, Andy. **Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and culture in Postmodern Age**. New York: Teachers College Press, 1994.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 9-45, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em: 27 out. 2021.

MATHIAS, Carlos Eduardo Motta. Um Olhar Humanista sobre os Números Complexos. In: ROQUE, Tatiana; GIRALDO, Victor. (Org.). **O Saber do Professor de Matemática - Ultrapassando a Dicotomia entre Didática e Conteúdo**. 1ed. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna, 2013, v. 1, p. 107-146.

MOREIRA, Plínio Cavalcanti; FERREIRA, Ana Cristina. O Lugar da Matemática na Licenciatura em Matemática. [online]. **Bolema**, v. 27, n. 47, p. 981-1005, dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/bolema/a/bBxpCZ7ZmH-j9YLQqw5C53yG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SANTOS, Roberto Cavalcante dos. **Conteúdos Matemáticos da educação básica e sua abordagem em cursos de Licenciatura em Matemática**. 2005, 234f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUCSP, São Paulo, SP, 2005.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escolar: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 201-216, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/w6kJ5hdSGVRnhRWTV68D3P/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

TRALDI, Armando. O formador de professores de matemática e cultura escolar. In: MANCERA, Eduardo; PÉREZ, César Augusto (Eds.), **Memórias XII CIAEM**, 2007, p. 1-9. Querétaro, México: Edebé. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/4589/>. Acesso em: 27 out. 2021.

CAPÍTULO 13

AS IRMÃS DE BONLANDEN E O COLÉGIO FRANCISCANO SÃO MIGUEL EM LADÁRIO: A IMPORTÂNCIA DA CULTURA ESCOLAR PARA PESQUISAS VINCULADAS A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

Sabrina Sander
Maria do Carmo Brazil

O texto que apresentamos aborda, a partir de um estudo de caso, o trabalho do historiador na construção de uma interpretação sobre a cultura escolar. Neste texto, dissertamos sobre a experiência na coleta e análise de fontes documentais referentes ao Colégio Franciscano São Miguel – instituição de ensino localizado na cidade de Ladário (MS). O estudo nas fontes documentais foi realizado na intenção de fazer emergir a memória e a história da referida instituição, bem como somar esforços investigativos no sentido de contemplar a temática “instituição educativa” e, assim, oferecer visibilidade ao processo histórico da Educação na região pantaneira do país.

O colégio Franciscano São Miguel, foi fundado no dia 18 de fevereiro de 1940, através de um pedido realizado pelo frei franciscano Eucário Schmitt ao frei Heriberto Muller, Definidor da Província na época, que conseguiu depois de várias negociações trazer as Irmãs Franciscanas de Bonlanden para a região. Eram elas a Ir. Maria Gertrudes Lang, Ir. Maria Segisberta Wendelener e Ir. Maria Amata Deninguer acompanhadas da Madre Edeltrudis. A estas freiras coube a missão de abrir uma escola paroquial na cidade de Ladário. Tratava-se do início do ensino escolar para a população ladarense, que reuniu no primeiro momento a soma de 140 alunos matriculados. (KNOB, 1988, p. 296).

As fontes localizadas no acervo da instituição foram arroladas, catalogadas e transcritas. Quando iniciamos os contatos com a documentação do Colégio Franciscano de Ladário, constatamos que os documentos foram, de forma surpreendente, preservados pelas irmãs. Entendemos que *a priori* a intenção da Igreja era implantar no pequeno lugarejo uma oportunidade ímpar para promover a “missão”, valendo-se dos preceitos “educação”. Desde os anos de 1940 (abertura da instituição) até os dias de hoje no colégio São Miguel imprimem o perfil de “guardiãs” da memória da instituição mantendo organizadas as fontes. Esse cuidado tem valor inestimável para pesquisadores que se preocupam em construir parte da História da Educação na região sulina de Mato Grosso (unificado).

Ainda hoje, o colégio exerce influência social e política na cidade de Ladário, por ter sido uma das primeiras escolas subconvencionadas a suprir demanda educacional da população. A congregação das irmãs franciscanas de Bonlanden, ao receber apoio financeiro do Arsenal da Marinha, ensinavam alunos/as dos mais distintos segmentos sociais, como filhos de oficiais de alta patente, marinheiros até os mais pobres filhos de moradores ribeirinhos, de vaqueiros, de comerciantes entre outros.

A partir da experiência de pesquisa nos documentos do Colégio Franciscano de Ladário, desenvolvemos uma discussão sobre a importância dos arquivos escolares e tratamos das dificuldades encontradas pelos pesquisadores na área de História da Educação para adentrar nestes arquivos e estudar as instituições e seus agentes. Explorando o suporte teórico, demonstramos as diversas possibilidades da utilização das fontes encontradas. Esperamos, com este texto, contribuir com a historiografia regional e estimular estudos com intuito de delinear o quadro histórico da história da Educação em Mato Grosso do Sul abrangendo, em diversos momentos, Mato Grosso, antes da divisão territorial ocorrida em 11 de outubro de 1977.

Antes de qualquer perspectiva relacionada aos arquivos escolares, a dificuldade do pesquisador na escolha de seu objeto, na análise e na coleta dos documentos para constitui-los com fonte é preciso entender quais foram as influências que possibilitaram o avanço na utilização da amplitude de materiais hoje possíveis de serem estudados, assim como a possibilidade da consideração das micros histórias e não somente das macros histórias, as instituições escolares e seus agentes por exemplo, tema central deste artigo.

A História Cultural e suas possibilidades

A História Cultural vem sendo utilizada por muitos pesquisadores e historiadores com o objetivo de trazer à tona a história de agentes antes considerados nulos dentro da sociedade, e as instituições escolares é uma delas. Com essa nova perspectiva, alunos, professores, crianças, pobres, mulheres, entre outros começaram por muitos autores a serem considerados objetos de estudos importantes para entender o mundo em suas particularidades não somente a partir de uma visão egocêntrica dos grandes heróis presente na história por muito tempo. Além da emergência dos objetos, a ampliação da possibilidade das fontes alcançou escalas importantíssimas para a historiografia geral e educacional.

Em seu livro *História e História Cultural*, Sandra Jathay Pesavento (2004, p. 4), explica que antes da História Cultural, para a ciência não existia nenhum tipo de perguntas a nenhuma questão, tudo já estava resolvido, uma negação a conhecimentos novos, a questionamentos sobre os elementos constantes no mundo.

As correntes históricas que existiam antes da História Cultural tanto no Brasil como no exterior, a principal delas o marxismo, que influenciado pela Escola dos *Annales*, tornou possível elementos antes

considerados irrelevantes ou mesmo inquestionáveis virem a tornar-se essenciais para o entendimento da sociedade. Ela explica que, não houve uma quebra total de paradigmas ao surgir a História Cultural, o marxismo ainda estava presente, porém com algumas modificações. (PESAVENTO, 2004, p. 4).

Ou seja, foi ainda de dentro da vertente neomarxista inglesa e da história francesa dos *Annales* que veio o impulso de renovação, resultando na abertura desta nova corrente historiográfica a que chamamos de História Cultural ou mesmo de Nova História Cultural. (PESAVENTO, 2004, p. 4).

O positivismo era muito presente no marxismo bem como o materialismo histórico baseado na economia e na política, pois essas estruturas eram consideradas diretrizes da condução da sociedade.

Com a vinda da chamada “Nova Escola dos *Annales*”, esta concepção começou a se reestruturar, levando além destas estruturas outros fenômenos particulares e também comuns da sociedade a instigação da pesquisa e análise pelos cientistas. Com essas mudanças a História passou a permear com o suporte realizando interlocuções entre a Sociologia, a Ciência Política e a Economia, servindo como base explicativa e teórica.

A partir da década de 1920, que historiadores franceses se propuseram a criticar e superar os limites da historiografia tradicional, de fundo positivista, até então predominantemente e aceita pela maioria comunidade historiadora e estudiosos de áreas vizinhas (sociologia, filosofia, geografia, entre outras). Esta nova proposta veio ampliar a noção de documento; após este momento, o acontecer histórico passava a ser interpretado a partir de ações dos homens, assim, nesta perspectiva incorporaram-se além da documentação escrita outros de natureza diversa.

A partir da década de 60, os historiadores dos *Annales*, incluíram em sua proposta o critério de objetividade da construção histórica. A

partir dos anos 70, a chamada de Nova História passou a interpretar os fatos históricos assentados nos preceitos estruturalistas vindos da filosofia, da linguagem e da etnologia que contrariavam a historiografia tradicional; esta forma de interpretar a história já vinha de certa forma, sendo praticada por alguns historiadores como Jacques Le Goff e Pierre Nora. Estes historiadores defendiam que a escrita histórica devia ser construída a partir de novas orientações da história. A obra norteadora e de referência da nova proposta nasceu como uma trilogia, sob o título, “Faire de l’histoire,” reunindo novos “problemas”, “novas abordagens” e os “novos objetos” da história. (LE GOFF; NORA, 1988; LE GOFF; NORA, 1995).

Arquivos Escolares: o caso da Escola São Miguel

A possibilidade de estudos voltados às particularidades de uma instituição escolar, o pesquisador possui ampla possibilidade de assuntos, discussões, perguntas a serem respondidas, entre muitos fatores que envolvem a pesquisa em História da Educação.

Sem dúvida, a preservação de documentos de um determinado local e a escolha deles como fonte vai levar ao pesquisador um determinado caminho a seguir na configuração da história dessa instituição, assim, os arquivos escolares pouco explorados pelos historiadores por diversos motivos que serão explicados durante o trabalho deixa muitas evidências em aberto e lacunas sem preenchimento, logo, a preservação dos documentos é de suma importância para uma análise mais gratificante.

Sobre a definição de fonte, Jaques Le Goff, em seu livro *História e Memória*, nos explica que além dos documentos escritos, toda a possibilidade de contar a história do homem e de sua sociedade é considerada fonte histórica, passiva de análise e críticas para a reconstrução de um passado e entendimento do tempo presente. A máxima clássica do autor diz:

A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se sem documentos escritos, quando não existem. Com tudo o que a habilidade do historiador lhe permite utilizar para fabricar o seu mel, na falta das flores habituais. Logo, com palavras. Signos. Paisagens e telhas. Com as formas do campo e das ervas daninhas. Com os eclipses da lua e a atrelagem dos cavalos de tiro. Com os exames de pedras feitos pelos geólogos e com as análises de metais feitas pelos químicos. Numa palavra, com tudo o que, pertencendo ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, demonstra a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem. (LE GOFF, 2004, p. 540).

No sentido da importância dos arquivos escolares e da diversidade de assuntos possíveis que englobam a educação, Eva Cristina Leite da Silva em sua dissertação denominada: “*Os papéis de porão na constituição da cultura escolar: Escola Normal Carlos Gomes - 1949 a 1966*”, no segundo capítulo, intitulado pela autora como: “Arquivo Escolar”, Silva (2004, p. 61.) explica a importância do suporte físico para a composição da história educacional, pois os documentos produzidos por toda a vida na sociedade são vestígios de atividades e funções que podem explicar a vida privada e coletiva e no caso dos arquivos escolares a trajetória institucional podendo ser também públicas ou privadas.

Em relação à preservação, em um artigo denominado “Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção do conhecimento em história da educação”, produzido pelos pesquisadores Décio Gatti Júnior e Eurize Caldas Pessanha (2010), os autores descrevem a preocupação acerca da preservação da memória institucional que levou os historiadores a darem uma atenção especial às documentações produzidas pelas escolas, com isso o número de grupos de pesquisas no Brasil em busca da preservação dos

denominados arquivos escolares aumentou. Os grupos de pesquisa perceberam que nas instituições escolares onde foi realizada a organização das fontes, os documentos eram tratados de maneira diferente, atentando para um cuidado maior pelos integrantes das escolas convencionais. (2010, p. 159).

Em sua maioria, a pouca exploração nos arquivos escolares por parte dos pesquisadores se dá pelas condições em que se encontram os documentos, em locais inapropriados.

Sobre isso, as autoras Menezes e Silva (2005, p. 68) em um artigo publicado denominado "O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história", explicam que toda a documentação encontrada nos arquivos ou em bibliotecas foi organizada diante de escolhas e isso inclui a opção de estarem ali ou não e da organização. Assim, as fontes não falam por si só, elas precisam ser analisadas e criticadas para que a informação seja exposta e isso só acontece através das perguntas direcionadas a elas. Sempre lembrando que os documentos tidos como fontes são inesgotáveis.

Os historiadores da educação se deparam muitas vezes com dificuldades em analisar e organizar a documentação porque em grande parte essa documentação foi deteriorada pelo tempo e/ou pelo descuido. Muitas vezes, os documentos institucionais se encontram em lugares que comprometem sua durabilidade: debaixo de escadas, em salas com infiltração, sem ventilação, em caixas inadequadas, etc. O tratamento que recebem, geralmente reflete a ideia presente na sociedade de que papéis antigos são documentos sem utilidade. Infelizmente, em muitos casos, os documentos são descartados sem que o autor do descarte saiba a importância que possuem para a reconstrução de fatos ligados a vida escolar. (MENEZES e SILVA, 2005).

As fontes relacionadas à educação envolvem em sua maioria ligações com estratégias de ensino e os meios que partem dos indivíduos

que compõem as instituições, ou seja, alunos, professores que compõem o dia a dia escolar. (MENEZES e SILVA, 2005).

Além dos locais insalubres, os pesquisadores encontram uma desorganização total, tendo que na maioria das vezes além da higienização necessária, pois os documentos estão cheios de poeiras, comido por traças, molhados, e bem deteriorados, organizar de maneira com que o recorte temporal possa ser traçado para o início da análise documental.

Adentrar os locais de pesquisa também não é tão fácil na maioria dos casos. Fernanda Ros Ortiz em sua tese de dissertação intitulada: “A Escola Normal de moças das elites: um estudo das práticas escolares, culturais e sociais do Colégio Nossa Senhora Auxiliadora (1946 – 1961)”, conclui seus resultados como parcialmente atingidos por não ter total acesso aos documentos arquivados pela escola, mesmo elogiando a recepção da administração da escola a análise dela foi limitada aos documentos fornecidos pela instituição.

No Colégio Franciscano São Miguel, a recepção foi muito positiva, pois todos os documentos que se referiam à escola, sua fundação, foram fornecidos. A irmã Zita, hoje responsável pela instituição atuando como diretora contou um pouco do que sabia sobre a escola ajudando na composição dos dados contidos na documentação.

Figura 1: Fila de alunos



Fonte: Acervo documental do Colégio São Miguel, na cidade de Ladário. (s/data)

Os documentos estavam arquivados na biblioteca da escola juntamente com os demais livros, dentro de uma caixa, muito bem guardada. Era perceptível a preocupação da direção da escola com a preservação daqueles documentos. Foram encontrados Ata de abertura da fundação do colégio São Miguel, ano 1940; Diário escrito em alemão, anos 1940 a 1946; Diário escrito em alemão, anos 1946 a 1976; Diário escrito em alemão e português, anos 1976 a 1998; Documentação complementar de atos ocorridos na escola, como construções, anos 1940 a 1977; Acervo iconográfico, anos 1940 a 1976; planta baixa da construção e planejamento do ambiente escolar, Oitiva da irmã Zita, responsável pela direção da escola neste ano de 2017 e poema dedicado à irmã Régula Huber, do autor João Lisboa de Macedo, arquivo da escola São Miguel. Abaixo algumas das fontes arroladas acima.

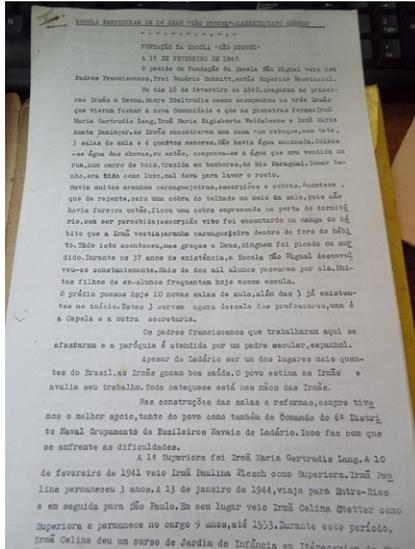
Figura 2: Saída dos alunos da igreja, após a realização da catequese, 1955



Fonte: Foto retirada do acervo pertencente à escola São Miguel.

As dificuldades encontradas diante das fontes deste colégio são descritas até mesmo pelos responsáveis administrativos da escola, a irmã Zita diz que muitos pesquisadores vieram até a escola para iniciar estudos da instituição, porém, ao perceberem que a maioria da documentação está escrita em Alemão desistem. A demonstração da curiosidade por parte da equipe que trabalha na escola São Miguel também é nítida, pois os documentos só foram fornecidos com a condição de mandar as traduções dos escritos em alemão para a escola depois de traduzidas. Abaixo uma das páginas escrita em alemão encontrada na escola.

Figura 3: Ata de abertura



Fonte: Arquivo colégio São Miguel. Ata de fundação da escola.

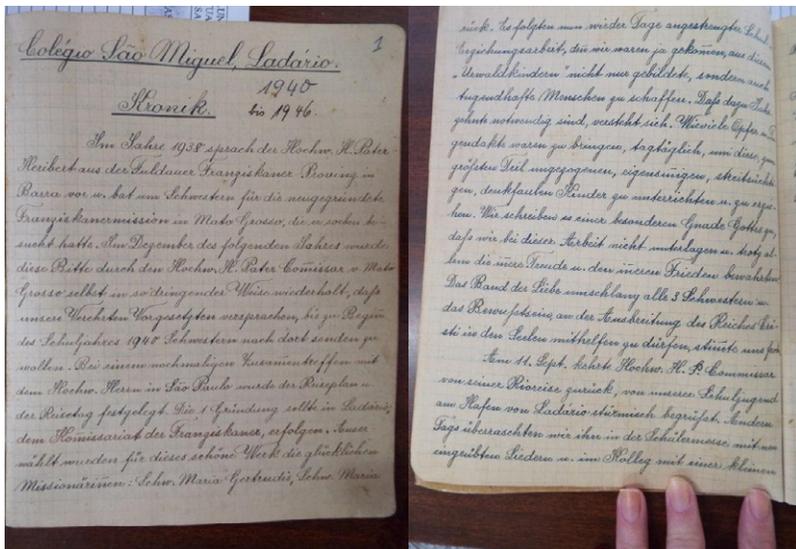
Figura 4: Melhores notas no ano de 1965



Fonte: Arquivo pessoal do jornalista Nelson Urt, pesquisador e ex-aluno do colégio São Miguel. Alunos do Colégio São Miguel de diferentes turmas, reunidos pela direção com as melhores notas no ano de 1965.

Outra dificuldade que os pesquisadores enfrentam que está interligado com a fluência em outros idiomas além do português é a troca de informações e publicações em outros países. A respeito disso a autora Maria Helena Camara Bastos, em um artigo publicado no ano de 2016, diz que as discussões relacionadas à educação entre historiadores brasileiros e estrangeiros são muito significativas e constantes, tendo em vista a importância da troca de participações em eventos nacionais e internacionais entre os países (BASTOS, 2016). Porém, ainda existe a necessidade da presença de artigos brasileiros nos periódicos internacionais, sendo exigido pela ANPED e CAPES pelo menos 10% das publicações pertencerem a revistas de outros países.

Figura 5: Folhas dos diários escritos em alemão, 1940 e 1965



Fonte: Arquivo Colégio São Miguel. Diário escolar escrito em alemão dos anos de 1940 e 1946.

A autora explica que essa dificuldade de publicações principalmente em países como Alemanha, e países ingleses no geral se compreende pela falta de domínio do idioma, pois em países da América Latina as produções são maiores. (BASTOS, 2016).

Mesmo com todas as dificuldades, fazer emergir a História das Instituições escolares é de extrema importância para que contextos sociais sejam trazidos à tona e significações históricas façam sentido para a sociedade local, assim como a relevância do presente mediante esclarecimentos de fatos significativos de uma determinada região e instituição escolar, neste caso, a relevância científica e social do papel do Colégio Franciscano São Miguel e as irmãs franciscanas de Bonlanden na cidade de Ladário/MS.

Considerações finais

A partir da documentação encontrada no colégio franciscano São Miguel e do estudo de questões teóricas relacionadas à História da Educação e à cultura escolar, e considerando que o uso de fontes documentais é inerente ao ofício historiográfico, identificamos atores sociais, ideias e fatos relevantes na história desta instituição escolar.

Primeiro, conseguimos nas traduções das primeiras páginas das crônicas juntamente com as demais documentações perceber que houve uma tentativa de fundar uma escola paroquial por freiras salesianas na Vila de Ladário no ano de 1908, porém, por não terem como se locomover todos os dias até o local, foi fechada no ano de 1912.

O padre Frei Eucário Schmitt, percebendo a necessidade de uma escola confessional nas redondezas, faz um pedido para que as freiras venham até a cidade para ministrar aulas. No local, havia a Marinha do Brasil, transferida de Cuiabá na época da Guerra do Paraguai, deu a cidade *status* político importante.

Assim, por meio de um pedido realizado pelo frei franciscano Eucário Schmitt ao frei Heriberto Muller, Definidor da Província na época, conseguiu depois de várias negociações trazer as Irmãs Franciscanas de Bonlanden para a região. Eram elas: Maria Gertrudes Lang, Maria Segisberta Wendelener e Maria Amata Deninguer acompanhadas da Madre Edeltrudis. A estas freiras coube a missão de reestruturar¹⁶ uma escola paroquial na cidade de Ladário. Tratava-se dos primeiros momentos do ensino escolar para a população ladarense, que reuniu a soma de 140 alunos matriculados. (KNOB, 1988, p. 296).

Os trâmites políticos também foram de extrema importância para que a Congregação Franciscana de Bonlanden chegasse ao Brasil. Mediante a falta de estrutura deixada pela Primeira Guerra Mundial (conflito entre governo e Igreja) e prestes a estourar a Segunda Guerra, para que a organização religiosa não “morresse”, resolveram então toda a comunidade de franciscanos espalharam-se por países como o Brasil.

Sabemos preliminarmente também que, o Brasil foi diretamente afetado pelas Guerras e tinha inicialmente como presidente Getúlio Vargas, que ora era simpatizante aos alemães, ora pelos americanos. Levantamos a hipótese de que esta “neutralidade” favoreceu a entrada dos franciscanos no país, pois Vargas queria ocupar lugares considerados por ele “vazios”, e a vinda das irmãs para esta região significava um avanço e educação para a população. Além de educação, as freiras de Bonlanden vieram até a cidade de Ladário para trazer o catolicismo e por meio da escola com festividades, cantos e missas aproximar a comunidade local da Igreja.

¹⁶ De acordo com a documentação coletada no Colégio Franciscano São Miguel, no ano de 1908, as irmãs Salesianas que firmaram residência na cidade de Corumbá fizeram uma tentativa de fundar uma escola na Vila de Ladário, por não conseguirem se deslocar até o local, acabaram fechando a escola no ano de 1912.

A Marinha do Brasil também foi importante para a Instituição São Miguel, em diversas fotos, e até mesmo nas crônicas as freiras expressão gratidão pela ajuda dos combatentes na estruturação da escola, não somente na estrutura física da escola, mas também em relação a Educação, pois nas traduções do ano de 1950 estruturaram o curso de corte, costura e bordado para meninas ladarenses dentro do Colégio São Miguel.

O prédio aonde se encontra a escola até hoje, era muito precário. As freiras, com a ajuda dos militares e de toda a comunidade reformaram a estrutura física do colégio. Nas crônicas, percebemos a ajuda do Prefeito da época Nicola Scaffa e cidadãos ladarenses como o senhor “paizinho”. Realizavam eventos beneficentes em prol de melhorias, bailes e festividades, tudo em prol das construções prediais da Instituição.

De início, a escola recebia alunos que pagavam para estudar na instituição e também pobres. O município auxiliava enviando dinheiro para que a escola pudesse receber os alunos que não tinham condições de pagar as matrículas. O público era feminino e masculino. Inicialmente os meninos eram ensinados na Igreja e as meninas na escola, mais tarde foi doado pelos militares da Marinha um tablado que auxiliou na divisão. E, desta forma um tanto improvisada, todos recebiam as aulas no prédio do São Miguel.

As missas, primeiras comunhão e catequese eram motivos de festa e sempre envolviam toda a comunidade ladarense.

Na escola, eram ministradas aulas de pintura, História, Português, Matemática, trabalhos manuais para meninas (corte e costura) e para os meninos (jardinagem). Inicialmente somente as freiras eram professoras dos alunos, porém a partir dos anos de 1950 professoras brasileiras foram contratadas. A rotatividade das freiras era grande, e as visitas supervisionadas das freiras e padres superiores eram constantes

e essa prática é ainda, fomentada pela congregação, haja vista a visita das mãres vindas da Alemanha no ano de 2017 e retratada nesta dissertação na Introdução.

Nas fotos e na documentação, principalmente nas crônicas, podemos perceber que as freiras tinham muita preocupação em registrar os acontecimentos, principalmente aqueles ligados a atos religiosos e desfiles. A preocupação todas as datas durante a escrita dos diários trazem a organização e a diferenciação do trabalho confessional realizado pelas religiosas no decorrer de todos os anos pertencentes ao recorte temporal da análise até o presente momento.

Com este trabalho podemos perceber que, assim como a Congregação de Bonlanden e o Colégio São Miguel, muitas outras Instituições escolares na Região de Corumbá e Ladário exercem um papel importante no desenvolvimento da região pantaneira. As dificuldades dos historiadores e pesquisadores em localizar fontes para o desenvolvimento das pesquisas, assim como recursos financeiros tornam as pesquisas nas regiões pantaneiras praticamente intocáveis, mas com um enorme potencial.

Assim, podemos concluir que as freiras de Bonlanden exerceram e exercem um papel muito importante no desenvolvimento da cidade de Ladário, e com a ajuda da Marinha do Brasil e da comunidade ladarense construíram uma Instituição educacional Franciscana, levando não somente a educação, mas o cristianismo para a cidade do Pantanal, localizada no Mato Grosso do Sul.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. H. C. O que é a História da Educação no Brasil hoje? Tempos de reflexão. [online]. **Espacio, Tiempo y Educación**, 3 (1), 43-59. 2016. Disponível em: <https://www.espaciotiempoyeducacion.com/ojs/index.php/ete/article/view/94>. Acesso em: 27 set. 2021.

GATTI JR, Décio; PESSANHA, E. C. Currículos, práticas e cotidiano escolar: a importância dos arquivos escolares para a produção do conhecimento em história da educação. [online]. **História da Educação**, v. 14, p. 155-191, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/28854>. Acesso em: set. 2021.

KNOB, Frei Pedro. **A Missão Franciscana do Mato Grosso**. Campo Grande: Editora Loyola, 1988.

LADÁRIO, PREFEITURA MUNICIPAL DE. **Prefeito encontra Irmãs alemãs que destacam a qualidade da educação em Ladário**. Ladário. 2017. Disponível em: <https://www.ladario.ms.gov.br/>. Acesso em: 10 out. 217.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre. **História: Novos Problemas**. 3a ed. Trad. Theo Santiago. Rio de Janeiro, F. Alves, 1988.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Trad. Benardo Leitão: 5.ª ed. Campinas. São Paulo: Editora UNICAMP, 2004.

LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (dir.). **História – Novas Abordagens/História Novos Objetos**. Rio de Janeiro, Livraria Francisco Alves, 3 vols, 1995. [Original francês: Faire de l'histoire: nouveaux objets, 1974].

MENEZES, Maria Cristina; SILVA, Eva Cristina Leite da; TEIXEIRA JÚNIOR, Oscar. "O arquivo escolar: lugar da memória, lugar da história". [online]. **Horizontes**, v. 23, n. 1, p. 67-76, jan./jun. 2005. Disponível em: [http://lyceumon-line.usf.edu.br/webp/portaUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volumme_03/uploadAddress/horizontes-8\[6257\].pdf](http://lyceumon-line.usf.edu.br/webp/portaUSF/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volumme_03/uploadAddress/horizontes-8[6257].pdf). Acesso em: out. 2021.

NORA, P. Entre a memória e a história: a problemática dos lugares. [online]. **Projeto História**, v. 10, p. 7-28. dez. 1993. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/12101/8763>. Acesso em: 27 ago. 2022.

PESAVENTO, Sandra Jathay. **História e História Cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

PESSANHA, E. C.; OLIVEIRA, Stella; ASSIS, Wanderlice. Muito além de 'papéis velhos': fontes para história de disciplinas escolares armazenadas em um arquivo escolar. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 41, p. 164191, 2011. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=563959973008>. Acesso em: 27 ago. 2022.

SILVA, E. C. L. **Os papéis de porão na constituição da cultura escolar: Escola Normal Carlos Gomes - 1949 a 1966**. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Unicamp, Campinas, SP, 2004.

CAPÍTULO 14

A CULTURA ESCOLAR COMO PERSPECTIVA DE ANÁLISE: A ORGANIZAÇÃO PEDAGÓGICA E AS PRÁTICAS ESCOLARES NO/DO COLÉGIO SALESIANO DE SANTA TERESA (1972-1987)*

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Introdução

Uma escola não é um somatório de salas de aula onde os professores são individualmente responsáveis pela prática pedagógica ali desenvolvida. Ela constitui uma entidade sociocultural formada por grupos que vivenciam códigos e sistemas de ação num processo que faz dela, ao mesmo tempo, produto e instrumento cultural.

Assim, a escola constitui um organismo social vivo e dinâmico. Além da estrutura burocrática que a compõe, possui uma constituição cultural e simbólica que lhe confere vida própria e lhe permite responder às demandas e limitações que lhe são impostas pelo meio (CÂNDIDO, 1977). Essa constituição é tecida pela rede de significados (GEERTZ, 1989) que se encarrega de criar os elos que ligam passado e presente, instituído e instituinte e que se estabelecem as bases de um processo de construção e reconstrução permanente.

Desta forma, buscamos no âmbito interno da unidade escolar, os elementos impostos pelo sistema, as bases históricas e materiais que

* Este capítulo resulta de parte da Tese desenvolvida e defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual de Campinas intitulada “História das Práticas Pedagógicas e Cultura Escolar do Colégio Salesiano de Santa Teresa, Corumbá-MS (1972-1987)”, em 2009.

foram se consolidando ao longo do tempo, ou seja, as bases “constituídas”. Sobre elas se assentam a dinâmica da reconstrução permanente exercida pelos processos administrativos e pedagógicos da instituição.

Essa organização interna baseia-se num contexto sociopolítico e cultural que exerce sobre ela dois tipos de influências. As influências abrangentes e difusas representadas, de um lado, pelas teorias e tendências educacionais contemporâneas e, de outro, pelas determinações da estrutura econômica, social e política de cada momento histórico. E as influências específicas e concretas, exercidas de forma direta pelas políticas públicas de educação e normas de organização do sistema de ensino e, pela realidade socioeconômica e cultural da população atendida.

Neste capítulo analisamos a organização pedagógica e as práticas escolares no/do Colégio Salesiano de Santa Teresa, localizado em Corumbá-MS, em atividades educacionais desde 1889 e utilizamos como perspectiva de análise a cultura escolar. Elegemos como recorte temporal de estudo os anos de 1972 a 1987. A escolha desses anos está relacionada ao início e término do Convênio firmado em 1971, entre a Missão salesiana e o Estado de Mato Grosso. Por meio desse convênio foi criada a Escola Estadual de 1º e 2º Graus Santa Teresa, que passou a funcionar a partir de 1972 e terminou em 1987¹⁷, quando um outro Convênio entrou em vigor e foi mantido até 1996.

É importante destacar que o Colégio Salesiano de Santa Teresa era uma instituição privada mantida pela Missão Salesiana de Mato Grosso com poucos alunos matriculados, muito espaço ocioso e que não deixou de existir logo que a escola estadual iniciou suas atividades. As turmas do Colégio privado somente foram desativadas na totalidade em 1982. Então, a partir daí a escola torna-se pública totalmente.

¹⁷ Ressaltamos que com a divisão do Estado de Mato Grosso (MT) em 1977 e a implantação do Estado de Mato Grosso do Sul (MS), a validade do Convênio continuou, não mais com o governo de MT, mas com o de MS.

Durante a maior parte do tempo em que vigorou o Convênio, o prédio onde funcionava o Colégio Salesiano de Santa Teresa também abrigava a Escola Estadual. Era um prédio com três andares, 36 salas de aula, incluindo salas de diretoria, coordenadoria geral, sala de pastoral religiosa, sala de supervisão, sala de orientação educacional, tesouraria e sala de reuniões. No prédio onde funcionava a pré-escola havia mais sete salas de aula.

Eram duas escolas em um mesmo prédio, com coordenação, direção, supervisão e professores para atender em separado a clientela do público e do privado. No primeiro andar, o Colégio era privado, no segundo e terceiro andares, a escola era pública. Nesse acordo, era de responsabilidade da Missão Salesiana a sessão do prédio, a direção e a coordenação geral do Colégio. Enquanto o estado de Mato Grosso arcava com todas as despesas para a manutenção e funcionamento do prédio, inclusive, lotava e remunerava professores e funcionários.

Pesquisar a organização pedagógica e as práticas escolares do Colégio Salesiano de Santa Teresa, significa problematizar questões ligadas à gênese da cultura escolar, lembrando-se que, no interior da escola, as ações dos sujeitos serão inventadas, ou recriadas. No caso dessa escola, procuramos perceber tanto as suas especificidades constituídas historicamente, como contribuir para o debate, que conta com esse instrumental analítico.

A cultura escolar como perspectiva de análise

Acreditamos que é preciso compreender como uma determinada 'construção social' foi trazida até o presente. Conhecer a construção social nos instiga a conhecer a escola em sua especificidade de organização, de trabalho pedagógico, e da cultura que produz e reproduz.

Utilizamos a categoria cultura escolar como aporte para entender a organização, o funcionamento interno da escola, bem como, as práticas escolares. No interior de cada escola ou instituição escolar, existe uma cultura, que pode ser considerada peculiar à escola, mas não está restrita a ela, pois, relaciona-se com outras práticas culturais mais amplas da sociedade. A sociedade produz a escola e é também por ela produzida, ou seja, os saberes da sociedade perpassam a escola e vice-versa.

Esse olhar sobre a escola tem recebido contribuições de diversas áreas de estudos, como a antropologia, a sociologia, a filosofia, a linguística, dentre outras. E, vários autores têm dado suporte aos estudos sobre a cultura escolar, a saber, Jean-Claude Forquin, Antonio Viñao Frago, Dominique Julia, Antônio Nóvoa, Guy Vincent, Bernard Lahire, Daniel Thin, Jean Hérbrard, André Chervel, entre outros.

No Brasil, tem-se dedicado aos estudos da cultura escolar, Diana Gonçalves Vidal, Luciano Mendes de Faria Filho, Irlen Antônio Gonçalves, Rosa Fátima de Souza, Vera Teresa Valdemarin, Eurize Caldas Pessanha, Marcus Vinícius da Cunha entre outros. É um campo em que documentos oficiais vêm sendo revisitados, mas também outras fontes, como livros de ocorrência, boletins de alunos, agendas escolares, fotografias de eventos, cadernetas escolares e muitos outros, por tam pistas que podem permitir que sejam produzidos novos olhares da e sobre a escola acerca do passado e do presente.

Esse “olhar para as práticas cotidianas da escola fixa-se nos acontecimentos silenciosos do seu funcionamento interno. Silenciosos, seja pela ausência de documentos, ou documentos pouco conservados” (GONÇALVES; FARIA FILHO, 2005, p. 33). Observar as práticas escolares, requer trazer para a análise questões ligadas aos aspectos internos da escola, como a distribuição do tempo, dos espaços escolares, da organização dos programas. Destarte, no interior da escola são produ-

zidas maneiras de pensar e de agir que oferecem a todos os sujeitos envolvidos no processo educativo “estratégias e pautas para desenvolver tanto nas aulas como fora delas” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 67).

Viñao Frago considera a cultura escolar como um “conjunto dos aspectos institucionalizados que caracterizam a escola como organização” (VIÑAO FRAGO, 1995, p. 68-69). Então, para esse autor, a cultura escolar abrange toda a vida escolar.

Para Dominique Julia, o conceito de cultura escolar, busca dar conta de olhar para o interior da escola - seu funcionamento interno - privilegiando três aspectos: as normas e finalidades que regem a escola; a análise e avaliação da profissionalização dos professores e sua relação com as normas postas; e análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares (Cf. JULIA, 2001, p.13).

As acepções de cultura escolar dos dois autores citados manifestam outras formas de conhecer a escola, se considerarmos o predomínio da historiografia macroestrutural que refletia sobre a escola como uma instituição social e política, mas pouco refletiam sobre o cotidiano dela. Portanto, os conceitos elaborados pelos dois autores podem ser considerados complementares e constituem outras formas de analisar e escrever a história da educação. De acordo com Souza, a posição de Viñao Frago, “põe em relevo o conjunto das características do modo de ser e viver tipicamente escolares envolvendo a dimensão do cotidiano, a materialidade das práticas e os significados simbólicos do universo escolar”, e a de Julia, “dá ênfase aos processos de transmissão cultural da escola” (SOUZA, 2000, p. 4).

Chervel em estudo sobre a história das disciplinas escolares, faz a crítica àqueles que consideram a escola como agente de transmissão de saberes, dizendo:

A concepção de escola como puro e simples agente

de transmissão de saberes elaborados fora dela está na origem da ideia, muito amplamente partilhada no mundo das ciências humanas e entre o grande público, segundo o qual ela é, por excelência, o lugar de conservadorismo, da inércia e da rotina. [...]. Desde que se compreenda em toda a sua amplitude a noção de disciplina, desde que se reconheça que uma disciplina escolar comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massa que ela determina, então a história das disciplinas escolares pode desempenhar um papel importante não somente na história da educação mas na história cultural. Se se pode atribuir um papel 'estruturante' à função educativa da escola na história do ensino, é devido a uma propriedade das disciplinas escolares. O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e portanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade.[...] E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel o qual não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (CHERVEL, 1990, p. 182-184, grifos meus).

Em oposição à ideia de transposição didática defendida por Chevallard (1985), Chervel diz que não se pode reduzir a escola a um simples espaço de transmissão de saberes produzidos fora dela¹⁸. Para o autor, as criações espontâneas e originais do sistema escolar ainda não foram devidamente valorizadas, logo, critica os esquemas de explicação que posi-

¹⁸ É importante registrar que Jean-Claude Forquin e Philippe Perrenoud, em seus estudos sobre a cultura escolar basearam-se no conceito de transposição didática de Chevallard.

cionam o saber escolar como um saber inferior ou derivado de outros saberes tidos como superiores. Desse modo, defende a ideia de que a escola não apenas reproduz os conhecimentos considerados relevantes para uma determinada sociedade, mas também os produz, gerando um saber próprio - específico da escola -, que se estenderá para toda a sociedade.

Da análise feita por Chervel sobre as disciplinas escolares, é possível inferir que a cultura escolar forma não somente os indivíduos que frequentam as instituições escolares, mas que essa cultura, influencia, de forma ampla, a cultura da sociedade, uma vez que penetra, molda, modifica e (re) constrói os saberes.

Outro autor, Jean Claude Forquin, enfatiza à relação existente entre educação e cultura. Para o autor, há um vínculo enorme entre elas, uma não pode ser pensada sem a outra “a cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última e a educação não é nada fora da cultura e sem ela” (FORQUIN, 1993). Considera que a educação do tipo escolar, a cada geração faz uma seleção que elege quais saberes deverão permanecer, quais deverão ser esquecidos, quais serão sepultados em definitivo e quais deverão surgir. Pesquisou a constituição das disciplinas escolares, fazendo a intersecção com os estudos sobre o currículo. De acordo com Forquin, todos os professores e todas as instituições escolares fazem seleção no interior da cultura. Neste sentido, define *a cultura escolar* como:

[...] o conjunto dos conteúdos cognitivos e simbólicos que, selecionados, organizados, “normalizados”, “rotinizados”, sob efeito dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de uma transmissão deliberada no contexto das escolas (FORQUIN, 1993, p. 167).

Reconhecendo a especificidade dos vários autores aqui citados, percebe-se que está em questão a construção de uma categoria analítica

para pensarmos a escola. Isso quer dizer que, apesar de apresentarem características e interpretações distintas, os vários autores podem colaborar no diálogo, na interface dos diversos campos, possibilitando distintas abordagens sobre a cultura escolar.

Consideramos a escola como local onde se produzem e convergem diversas culturas, materializam-se os processos de escolarização, produzem-se as sensibilidades. Marta Carvalho adverte que ao trabalhar com o conceito de cultura escolar.

são postas em foco as práticas constitutivas de uma sociabilidade escolar e de um modo, também escolar de transmissão cultural [...] são focalizados, a partir desse conceito, os dispositivos que normatizam tais práticas [...] os dispositivos de organização do tempo e do espaço escolar; dispositivos de normatização dos saberes a ensinar e condutas a inculcar (CARVALHO, 1998, p. 33).

Estudar as práticas escolares do Colégio Salesiano de Santa Teresa, significa problematizar questões ligadas à gênese da cultura escolar, lembrando-se que, no interior da escola, as ações dos sujeitos serão inventadas, ou recriadas. No caso dessa escola, procuramos perceber tanto as suas especificidades constituídas historicamente, como contribuir para o debate, que conta com esse instrumental analítico.

A organização da Escola

Para o estudo da cultura escolar é preciso entender o funcionamento das instituições de ensino, as práticas de ensino buscando desvendar a “caixa preta escolar” (JULIA, 2001; FARIA FILHO; VIDAL et al., 2004). Mostraremos a organização e funcionamento do Colégio Salesiano de Santa Teresa, no período de 1972-1987, buscando expli-

citar a consolidação do Colégio no ensino público, no período em que a escola esteve conveniada com o estado de Mato Grosso e, posteriormente, Mato Grosso do Sul.

Enfatizamos a necessidade de apreender “o que se faz na escola” (CHARTIER, 2000), nos seus diferentes tempos e lugares, atribuindo assim novo significado às práticas escolares, enquanto elementos constitutivos da realidade educacional e da vida social.

Os documentos utilizados nesta parte do texto foram: o Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa (1971), Regimento Interno (1987), Livro de Ocorrência, Fotografias, dentre outros. Produzidos pelos atores educativos e pela própria instituição no âmbito de suas atividades e considerarmos que contém informações significativas sobre a organização e funcionamento da Escola.

Reportando a Mogarro (2005), lembramos que “as escolas são estruturas complexas, universos específicos, onde se condensam muitas das características e contradições do sistema educativo”. Entretanto, “apresentam uma identidade própria, carregada de historicidade, sendo possível construir, sistematizar e reescrever o itinerário da vida de uma instituição” (MOGARRO, 2005, p.105).

Apresentamos à instituição educativa a partir de dentro, de suas formas de organização e das ações empreendidas por todos os sujeitos envolvidos naquilo que é comumente conhecido como cultura escolar.

No caso específico da Escola Estadual Santa Teresa e do Colégio Salesiano de Santa Teresa, é pela forma de funcionamento das duas escolas que se constrói, no imaginário coletivo, a concepção de que elas foram uma única escola. Elementos presentes no Regimento Escolar do Colégio Salesiano Santa Teresa eram aplicados diretamente na Escola Estadual e por meio da organização do trabalho pedagógico

é que se percebe como a marca salesiana vai sendo amalgamada a uma escola pública.

As duas escolas funcionavam num prédio com três andares, o primeiro andar abrigava os alunos do colégio privado, o segundo e o terceiro do público. As acomodações físicas eram excelentes. Salas de aulas amplas e arejadas, quatro portões para entrada ou saída, rampa e escada de acesso aos andares, extensos corredores e pátios. Os intervalos para os alunos do público e do privado logo que iniciou o Convênio eram em horários diferentes, a direção, coordenação e parte dos professores também.

O Prescrito no Regimento Interno de 1971 e de 1987

O Regimento Interno é um documento interno de uma instância, entidade ou órgão, tendo em vista detalhar a sua organização e o seu funcionamento, respeitando as determinações gerais das leis ou definições maiores. O Regimento é um documento público e é feito pela direção do educandário. Por meio dele, obtêm-se informações sobre procedimentos pedagógicos, critérios de avaliação e seleção, atribuições hierárquicas e padrões de autoridade.

No Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa de 1971 constam aspectos ligados ao nome, finalidades do estabelecimento de ensino, organização, cursos, horário, ano escolar, matrícula, frequência, notas e médias, vida escolar, prova final, exame de segunda época, organização administrativa: diretoria, secretaria, tesouraria, conselho de ação, conselheiro escolar, corpo docente e corpo discente, presidência do grêmio estudantil, penalidades, calendário escolar e encerramento do regulamento.

Uma prática muito utilizada no Colégio no início do ano letivo era a leitura pública do Regimento. Dela participavam a direção, o cor-

po docente e o corpo discente. Essa prática estava na base do Sistema Preventivo de Dom Bosco (razão, religião e *amorevolezza*) tinha por finalidade normatizar as relações entre dirigentes e dirigidos, professores e alunos e fazer com que todos os envolvidos no processo educativo conhecessem antecipadamente as normas ou regras, a fim de evitar transgredi-las.

A finalidade do Colégio Salesiano de Santa Teresa estava explícita no Regimento Interno de 1971 e era a de “instruir e educar a juventude católica (art. 7º)”, podendo aceitar para qualquer um dos cursos oferecidos, matrículas a “alunos de outros credos, sem prejuízo todavia, do presente Regimento (art. 8º)¹⁹.”

Todos os alunos até meados da década de 1980 eram obrigados a participar das missas ou de outro tipo de programação religiosa. Quem matriculava seus filhos no Colégio automaticamente os autorizava a participar das celebrações. Para dirigentes do Colégio, as celebrações religiosas eram momentos de celebrar a vida, a alegria de viver, e “a certeza da presença de Deus na convivência diária e na vida de todos: educadores e educando” (CASTRO, 2007, p.46). A presença era obrigatória e um dos instrumentos usados para confirmá-la era o carimbo efetuado nas cadernetas. Essa obrigatoriedade permaneceu aproximadamente até os anos de 1980, e a partir daí, de acordo com o relato da entrevistada A, quando

tem uma celebração na Igreja, todos são convidados para ir. Se a criança reluta porque a mãe proibiu, a gente senta ela ali e dá um livrinho para que ela leia ou alguma coisa assim, não vamos obrigar. E os maiores são todos convidados a entrar na Igreja mesmo que não reze, que não faça o sinal da cruz, mas que veja o que está sendo feito ali pra não sair lá fora falando que

¹⁹ Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa, 1971, p.2 (Acervo do Colégio).

está sendo feito um trabalho de lavagem cerebral. Não tem nada disso, ensinamos valores. A parte da crença a gente deixa para a catequese não é aquela coisa de incutir obrigatoriamente, ensinar obrigatoriamente uma Ave Maria se eles não creem em Maria²⁰.

O depoimento evidencia uma transformação ou adaptação nas práticas educativas em que a criança e o jovem passaram a ser convidados a participar dos eventos religiosos. Parece que o fato do número de alunos ter aumentado significativamente ocasionou a diluição do Sistema Preventivo, até porque havia professores que não estavam comprometidos com a filosofia salesiana.

Na década de 1970, o Colégio funcionava sob o regime de externato, tanto para meninos como para meninas com curso primário, ginásial, colegial e o grêmio literário Dom Aquino. O curso primário e o curso ginásial com duração de quatro anos, no mínimo, estavam organizados conforme a legislação estadual. Consta no Regimento Interno de 1971, que além das disciplinas elencadas no programa estadual, o Colégio ministraria outras que julgasse conveniente para promover a integração do aluno no seu meio social.

O Curso Ginásial constava de dez disciplinas, e segundo o Regimento Interno de 1971, não podia ser ministrada em uma série do curso, menos de cinco e mais que oito disciplinas. O programa de ensino estava organizado em disciplinas e práticas educativas, distribuído por anos e número de aulas semanais. O número de horas aula destinado às disciplinas, indicava o quanto a aprender de uma matéria, classificando-as como de maior ou menor importância de acordo com o tempo a elas destinado.

²⁰ Ex-aluna do Colégio Salesiano de Santa Teresa, foi professora contratada e cedida pelo Estado para atuar no Colégio Estadual Santa Teresa, depois se tornou professora efetiva do Estado e coordenadora pedagógica. Quando terminou o Convênio, continuou no Colégio na condição de contratada. Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa. 26 de abril de 2007.

Quadro 1 - Disciplinas e Práticas Educativas – Curso Ginásial

1º Disciplinas Obrigatórias	1ª série h/a	2ª série h/a	3ª série h/a	4ª série h/a
a) Português	05	05	05	05
b) Matemática	05	05	05	05
c) Educação Moral e Cívica (E.M.C.)	02	02	02	02
d) História do Brasil	03	03	--	--
e) História Geral	--	--	03	03
f) Geografia do Brasil	03	03	--	--
g) Geografia Geral	--	--	03	03
h) Iniciação às Ciências	03	03	--	--
i) Ciências Físicas e Biológicas	--	--	--	03
2º Disciplinas Complementares e Optativas				
j) Francês	03	03	--	--
k) Inglês	--	--	02	02
l) Desenho	01	01	02	02
m) Organização Social e Política Brasileira (O.S.P.B.)	--	--	02	02
3º Práticas Educativas				
n) Religião	01	01	01	01
o) Educação Física	02	02	02	02
Total h/a semanais	28	28	28	28

Fonte: Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa, 1971, p. 4.

Os Quadros 1 e 2, mostram que tanto no Curso Ginásial como no Curso Colegial, as disciplinas estavam divididas em três blocos: as obrigatórias, as complementares e optativas e as práticas educativas.

As disciplinas obrigatórias eram as que compunham o núcleo/base comum nacional do ensino escolar. Martins (2003, p.161) alerta para não confundir disciplina complementar com disciplina optativa. “As complementares eram também de caráter obrigatório, mas depen-

deria de cada sistema de ensino fazer a escolha por um conjunto de disciplinas [...] que melhor representasse os interesses locais”. As práticas educativas visavam formar nos estudantes hábitos de ordem física, artística, cívica, moral e religiosa.

Nos Quadros 1 e 2 foram organizadas as disciplinas e práticas educativas, para o Curso Ginásial e Curso Colegial do Colégio Salesiano de Santa Teresa e da Escola Estadual Santa Teresa. Nos Quadros foram reproduzidas informações conforme constam no Regimento Interno do Colégio (1971).

Quadro 2 - Disciplinas e Práticas Educativas – Curso Colegial

1º Disciplinas Obrigatórias	1ª série h/a	2ª série h/a	3ª série h/a
a) Português	05	05	05
b) Matemática	04	04	04
c) História Geral	03	03	--
d) Educação Moral e Cívica (E.M.C.)	03	03	02
e) Física	02	02	03
f) Química	02	02	02
g) Biologia	02	02	02
2º Disciplinas Complementares			
h) Desenho	02	02	02
i) Inglês	02	02	
3º Práticas Educativas			
j) Religião	01	01	01
k) Educação Física	02	02	02
Total h/a semanais	28	28	28

Fonte: Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa, 1971, p. 5.

Ao consultarmos a documentação escolar encontramos dois Regimentos, e esses correspondem aos anos de 1971 e 1987. Desse modo, podemos inferir que quase não há registro específico para a escola esta-

dual, o que nos leva a suspeitar que houve o apagamento dos registros. No entanto, o Regimento Interno de 1987 evidencia a atualização do Regimento de 1971, anuncia o fim do Convênio estabelecido na década de 1970 e que um novo Convênio estava sendo firmado.

Para o Curso Colegial, nas duas instituições, a duração era de três anos e seguia as determinações da Legislação Federal em vigor e do Regimento Interno. Na primeira e segunda séries do Curso Colegial, eram ministradas nove disciplinas, além das práticas educativas. De acordo com o Regimento Interno (1971), o programa por série, disciplinas e práticas educativas eram os mesmos desenvolvidos nas escolas estaduais.

As disciplinas e práticas educativas contempladas no Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa (1971), elencadas no Quadro 1 e 2 sofreram alterações na denominação por conta da Lei 5.692/1971 que instituiu a Reforma do Ensino de 1º e 2º Graus Pela nova Lei, o curso primário e o ciclo ginásial foram agrupados mudando a denominação para ensino de 1º grau, devendo atender a crianças e jovens de 7 a 14 anos, e a obrigatoriedade escolar foi ampliada de quatro para oito anos. O ensino de segundo grau no Brasil, tornou-se profissionalizante, porém, as escolas particulares burlaram a legislação, mantendo o curso colegial propedêutico, a fim de facilitar o ingresso de sua clientela no ensino superior.

A organização do trabalho escolar passa pela distribuição do tempo. O horário escolar era elaborado pelo Diretor de estudos, comumente chamado na época de Conselheiro escolar e aprovado pelo diretor, antes do início do ano letivo. A duração das aulas era de quarenta e cinco minutos, com intervalo de quinze minutos entre a segunda e terceira aula. O ano escolar iniciava no mês de março, independente do ano civil, tinha no mínimo, cento e oitenta dias de trabalho escolar efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais. O período de

férias era de 1º a 31 de julho e do término dos exames finais ao reinício das atividades escolares.

O ensino e o aprendizado na escola passam por uma organização de disciplinas numa programação mensal, bimestral, semestral ou anual (VIÑAO FRAGO, 1998, p. 6). A temporalidade da escola, seus ciclos, níveis, ritos, exercícios, exames, interrupções festivas, feriados, tempo das férias, estavam previstos no calendário escolar.

Faria Filho e Vidal (2000, p. 32) dizem que

A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. *O tempo escolar se associa às horas em que permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais (grifos meus).*

As necessidades de controle e a organização do saber (matérias de ensino), e das atividades de professores e alunos, fizeram com que calendários e horários tornassem importantes registros de ordenação de tempo (SOUZA, 1998). A frequência às aulas era obrigatória, tanto nas disciplinas como nas práticas educativas. Ao final do ano letivo, alunos que tivessem 50% de ausência eram automaticamente reprovados. Para ter direito a prestar os exames finais, os alunos deveriam ter no mínimo 75% de presença nas aulas dadas. Conforme o Regimento Interno, as ausências eram lançadas no diário de classe de cada professor, e estas, deveriam ser justificadas pelos alunos ou por seus responsáveis, verbalmente ou por escrito.

As avaliações se davam por meio de trabalhos escritos, arguições, provas, e exames com notas graduadas de meio em meio ponto, a contar de zero a dez. As provas escritas em todas as disciplinas e práticas educativas eram realizadas obrigatoriamente, nos meses de abril, maio, junho, agosto, setembro e outubro. As provas mensais eram marcadas pelos professores, com no mínimo 48 horas de antecedência, todavia, os alunos não podiam prestar mais de duas provas por dia.

Cada aluno possuía uma caderneta escolar, cuja apresentação diária era obrigatória. Nela se fazia o registro diário das presenças, dos atrasos, das ausências, de qualquer punição ou comunicado, tanto por parte da escola como por parte dos pais ou responsáveis. Havia páginas na caderneta destinadas às “comunicações do estabelecimento”, às “comunicações do pai ou responsável”, bem como, ao registro do pagamento de mensalidades (taxas). Além disso, estavam impressos na caderneta as normas da escola, os direitos e deveres do aluno, as orações, o Hino Nacional Brasileiro, e o Hino à Bandeira Nacional. A diretoria da escola recomendava o “visto” dos pais à caderneta todas as vezes que houvesse um comunicado, e ao final de cada mês. Podemos dizer que era o meio de correspondência entre o Colégio e os pais ou responsáveis.

Os objetos escolares constituem vestígios da organização pedagógica do ensino, permitindo entender como ocorriam as práticas educacionais em determinado período. Souza (1998, p. 223), parafraseando Escolano, diz que os objetos escolares “manifestam um certo modo de entender e praticar o ensino, além de instituírem um discurso e um poder, eles informam valores e concepções subjacentes à educação”.

A preocupação com a disciplina permeia todo o Regimento Interno. E, de acordo, com o Sistema Educativo Salesiano é por meio da disciplina que os objetivos traçados são atingidos. Sendo responsabilidade de todos que compunham o quadro de pessoal da instituição zelar pelo bom andamento da comunidade educativa. Conforme relato da entrevistada B:

[...] o ano escolar começava com uma reunião de professores, a gente fazia reuniões pedagógicas para planejamento aos sábados. Praticamente todos os sábados nós tínhamos reuniões com atividades para os professores [...] e o trabalho inicial feito com o aluno, ele não cabia só a coordenação mas também aos professores e até a alguns pais. Com isso, dificilmente tínhamos problemas com disciplina, *os alunos eram sempre muito comportados até mesmo porque a filosofia salesiana já a primeira vista intimidava a todos né. A fama da rigidez já fazia com que todos ficassem sempre disciplinados.* Também a gente se reunia direto com os pais e as participações deles era sempre muito grande, a APM funcionou por um bom tempo, sempre atuante.²¹ (Grifos meus).

O trecho transcrito nos permite afirmar que as reuniões pedagógicas aconteciam constantemente e em alguns momentos, a coordenação buscava junto dos professores e dos pais a participação no planejamento de atividades, compartilhando, assim, a responsabilidade. Chama a atenção o trecho que diz que a filosofia salesiana intimidava a todos e a fama de rigidez tornava os alunos disciplinados.

Nas orientações do fundador da Congregação, o aluno quando cometia faltas deveria ser orientado, incentivado a não mais cometê-las, devendo assumir suas próprias responsabilidades. Dom Bosco, em seu sistema de educação, orientava que era importante impor limites, correção, mas sem humilhações e constrangimentos. O que acontecia no Colégio Salesiano de Santa Teresa, muitas vezes, fugia a essa determinação, a entrevistada B nos diz que

²¹ Ex-aluna do Ginásio e Escola Normal Imaculada Conceição (GENIC), ex-professora da Escola Estadual Santa Teresa (1972-1976), a partir de 1977 até 1988 atuou como coordenadora pedagógica na mesma escola. Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa. 27 de abril de 2007.

[...] quando acontecia de alguém ser colocado fora da sala de aula, ou coisa parecida, imediatamente mandava ao padre Afonso. E ele colocava a criança que tinha aprontado para andar junto com ele. Passava pelo corredor, automaticamente todo mundo sabia que ele [o aluno] tinha aprontado e ficava todo mundo olhando para ele, outros fazendo gozação. Depois mandava esperar no gabinete dele e aí conversava com o aluno²².

Nos ensinamentos do fundador ninguém deveria ser repreendido em público. O fato de andar junto ao diretor pelos longos corredores dos três andares durante as aulas não significava repreensão? Não era comum durante o horário de aulas, aluno andar em companhia do padre diretor ou do padre coordenador. Seria esse um “privilégio”? Essa prática significava que algo de errado havia acontecido e o infrator estava à mostra a todos.

Nesse sentido, a cultura escolar foi sendo constituída por meio das normas e práticas que fixavam os valores e comportamentos a serem seguidos e os conhecimentos a serem ensinados em determinado espaço e tempo (FORQUIN, 1993; JULIA, 2001; VIÑAO FRAGO; ESCOLANO, 1998; VIÑAO FRAGO, 2000). E o estudo dessas práticas escolares permite-nos compreender o conjunto de normas imposto por determinadas sociedades pela escola.

Quem deixasse cumprir as determinações regulamentadas no Regimento Interno estava sujeito a sofrer penalidades. No caso do Corpo Discente, dependendo da infração, poderia receber uma admoestação simples, na própria sala pelo professor, repreensão reservada, oral, ou escrita pelo diretor, suspensão de 1 (um) a 15(quinze) dias, ou expulsão definitiva com cancelamento de matrícula. Por meio das normas institucionais buscava-se que os alunos nos diversos ambientes escolares de-

²² idem

semprenhassem bem seus deveres, apresentando postura e rendimento satisfatórios. O horário de entrada era seguido rigorosamente. Em caso de descumprimento, os infratores eram penalizados com o retorno para casa, independente do motivo que tivesse ocasionado o atraso.

O ordenamento do Tempo Escolar

O calendário escolar era o instrumento que expressava a ordenação temporal das atividades anuais previstas para o estabelecimento de ensino. No período estudado devia ter no mínimo 180 dias de trabalho escolar efetivo. Consideram-se dias letivos, os dias em que as atividades de aula fossem normais no estabelecimento, incluindo os feriados, quando comemorações cívicas, religiosas, pedagógicas e desportivas fossem presenças obrigatórias para professores e alunos. Conforme o Regimento Interno (1987), essas comemorações não podiam ultrapassar a 5% dos dias letivos que na prática correspondiam há 9 dias.

No calendário escolar estava estabelecido o período de matrícula; de início das atividades docentes; período de aulas e de férias do corpo docente e discente; feriados; previsão de carga horária mensal e dias letivos; data de apresentação de resultados e avaliação para os alunos; período de recuperação; início e término do ano letivo; reuniões de conselho de classe; reuniões da Associação de Pais e Mestres; reuniões pedagógicas com a direção, com os servidores técnicos-pedagógicos e professores; período de realização de atividades culturais, recreativas, esportivas e religiosas. As aulas só poderiam ser suspensas em caso de extrema necessidade, devendo ser compensadas posteriormente para o devido cumprimento do período letivo.

Pelo calendário escolar ocorre a regulação do tempo para todos os envolvidos no processo educativo. É um mecanismo de controle da

conduta diária no processo de aprendizagem. Como demonstrou Escolano (2001), o tempo e o espaço têm que ser aprendidos é “uma forma cultural que deve ser experimentada”. Viñao Frago (apud VIDAL; FARRIA FILHO, 2005, p. 42) acrescenta que tanto o espaço como o tempo escolar, ensinam e permitem a interiorização de comportamentos e representações sociais.

Diante da necessidade de delimitar o tempo escolar e de se cumprir o programa de ensino, dotou-se a escola de normas e instrumentos de controle do tempo. Era preciso obedecer aos relógios, as campainhas, as sinetas, o quadro de horário, instrumentos de controle do tempo.

O quadro de horário registra a distribuição do tempo, a fragmentação das matérias e das atividades e constitui um instrumento de controle do trabalho dos alunos e professores. O tempo escolar se expressa também como tempo disciplinar: respeitar horários e cumprí-los, cada coisa a seu tempo certo, preciso (SOUZA, 1998, p. 137).

Todos os dias, os mesmos rituais para os alunos do período vespertino que eram crianças até a 5ª série. Fazer fila, rezar, cantar, ouvir em silêncio os recados e recomendações, depois de liberados pelo padre diretor ou pela coordenadora deviam subir enfileirados e acompanhados do professor até a sala de aula.

Para os alunos que estudavam nos períodos matutino e noturno, que já eram adolescentes, a rotina era um pouco diferente. Não havia mais fila, o acesso à sala de aula não era em companhia dos professores, mas era importante que não desrespeitassem o primeiro sinal, pois ao segundo, o professor já estaria começando a aula e ninguém mais entrava. Além do mais, em sinal de respeito à autoridade e o poder do professor, era preciso ficar em pé para cumprimentá-lo e esperar que o mesmo percorresse a sala até o canto superior esquerdo onde ficava a mesa e autorizasse os alunos a sentar.

Diariamente, ao passar pelos longos corredores do Colégio, dirigentes e coordenação observavam o trabalho dos professores e dos alunos em sala de aula. Nos três andares, da primeira à última aula, sempre era possível avistar um representante da direção com uma agenda na mão, atentos a qualquer irregularidade. A entrevistada B contou-nos sobre essa prática:

Eu fazia uma agenda diária para marcar a ausência do professor. Passava pelos corredores dia tal, primeira aula, todo mundo ok. Aí eu ia olhar o horário. Daí ia olhar na outra aula. Era uma forma de dizer que estávamos por ali. Se tinha alguém fazendo alguma coisa já acalmava. Sistema Preventivo de Dom Bosco era melhor prevenir que remediar. De vez em quando encontramos com alguns ex-alunos que dizem que escutavam o barulhinho da chave. Ninguém queria ser anotado na agenda. A escola era muito grande, então tínhamos que passar, precisávamos passar para ver se estava tudo em ordem²³.

O olhar autoritário, os gestos coercitivos dos professores e dos coordenadores à frente dos alunos ao cruzar e descruzar os braços, andar compassadamente de lá para cá, fechar a “cara”, o balançar o molho de chaves, eram ferramentas de comando impondo uma mensagem de comportamento.

O modelo de educação era o tradicional. Horários e calendários bem definidos; conteúdos ensinados de forma isolada e pontual; espaço físico inspirando ordem e monotonia; aulas baseadas na exposição e repetição; o professor era o transmissor e, os alunos, vistos como um papel em branco que precisava ser preenchido.

As classes eram organizadas, de acordo, com o nível de escolaridade, aptidões gerais e idade cronológica. Apropriando das palavras de

²³ Parte da entrevista sobre o Colégio Salesiano de Santa Teresa. 27 de abril de 2007.

Gimeno Sacristán (2000), os alunos eram selecionados pela própria estrutura do sistema educativo, a política curricular ordenava-os em níveis estabelecendo critérios de competência intelectual e habilidades diversas. O sistema proporcionava os meios, distribuindo os horários, os espaços, e ninguém escapava a estrutura. A grande maioria dos docentes e alunos aprendia logo a aceitá-la e assimilá-la como se fosse natural.

De acordo com o Regimento Interno (1987), o limite máximo de alunos permitidos por sala era de 35 (trinta e cinco) para as classes de 1ª série, 40 para as de 2ª a 4ª série, 45 (quarenta e cinco) para as classes de 5ª a 8ª série e 55 (cinquenta e cinco) em cada classe do 2º grau.

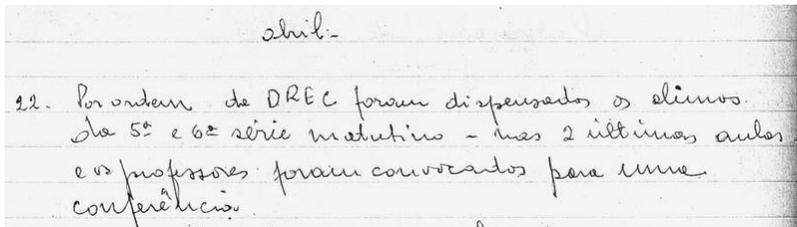
Para o pré-escolar, 25 (vinte e cinco) alunos era o número máximo para ser atendido por professor. As turmas para as aulas de Educação Física no 1º e 2º graus tinham no máximo 40 (quarenta) alunos do mesmo sexo.

Ainda, conforme o Regimento Interno (1987), o corpo docente era constituído por professores e especialistas de educação habilitados para exercer a função e devidamente autorizados pelo CEE. Havia docentes contratados pela Missão Salesiana de acordo com a legislação em vigor e com a filosofia da escola, e outros, na condição de lotados no Colégio devido ao Convênio com o estado de Mato Grosso do Sul. Os professores deveriam elaborar os planos de ensino; sugerir a programação das atividades escolares em relação às turmas que rege; integrar-se aos serviços técnicos-pedagógicos; informar sobre o trabalho desenvolvido em classe e sobre o rendimento do aluno; além de participar do conselho de classe.

A qualificação corpo docente e do pessoal técnico e administrativo realizava-se sob a forma de treinamentos, encontros ou palestras promovidas pela direção do estabelecimento; por meio de sessões de estudos ministradas pelo serviço de orientação pedagógica; e partici-

pações em cursos, seminários e palestras, promovidos pela entidade mantenedora ou por órgãos conveniados. Na condição de Colégio conveniado com o Estado as decisões da DREC eram sempre acatadas e os professores eram liberados para participar dos eventos.

Figura 1 - Livro de Ocorrência 1974, p. 26



Fonte: Acervo do Colégio Salesiano de Santa Teresa.

Além das convocações feitas pela DREC e das reuniões para planejamento e estudos pedagógicos antes do início do ano escolar, os registros efetuados no Livro de Ocorrência nos permitem afirmar que mensalmente havia reuniões com o corpo docente para orientação e acompanhamento didático.

Para os alunos, havia o atendimento no setor de orientação educacional cuja função era a de integrá-lo à escola, ao processo ensino aprendizagem e oferecendo-lhe apoio. Anualmente eram oferecidos prêmios aos alunos com melhor aproveitamento no processo ensino aprendizagem.

A forma de seleção e a determinação dos prêmios ficavam a critério da direção que geralmente, nos dias de premiação, reunia todos os alunos do mesmo turno no pátio da escola e, por classe, chamava os melhores para receber os elogios, honra ao mérito e presentes, a frente de todos os discentes e docentes. Na tradição salesiana, a distribuição de prêmios era uma das formas de estimular os alunos ao estudo, ao comportamento exemplar, a uma sadia competição e a superação pessoal.

A solenidade de premiação acontecia bimestralmente e era aguardada com ansiedade, principalmente pelos alunos que tinham bom desempenho, pois era hábito no Colégio expor os nomes dos que se destacavam nos quadros de honra seguidos de suas respectivas notas. Os prêmios que distribuíam eram variados podia ser uma medalha, uma guloseima, um livro, um passeio, objetos religiosos, dentre outros.

Assim como havia prêmios aos discentes disciplinados, os discentes não cumpridores de seus deveres podiam ser penalizados com advertência oral; repreensão escrita comunicada aos pais ou responsáveis; suspensão das aulas e demais atividades por um dia ou até três dias, conforme o caso; cancelamento compulsório da matrícula e expedição de guia de transferência.

As penalidades eram registradas na escola em livro próprio e a aplicação das penalidades estava a cargo do diretor, que contava com a ajuda do serviço de coordenação e dos serviços técnicos pedagógicos. De acordo com o Regimento Interno e informações obtidas por meio de entrevistas com ex-alunos, ex-professores, ex-coordenadores e com sujeitos que ainda trabalham no Colégio, a pena de suspensão das aulas e cancelamento compulsório de matrícula, só ocorriam quando esgotados os recursos de orientação, advertência, repreensão e suspensão.

Desse modo, as práticas pedagógicas escolares e as práticas do trabalho docente mostram uma profunda disciplinarização na organização do trabalho pedagógico no Santa Teresa. O Sistema Preventivo de Dom Bosco apoiava-se na razão, na persuasão e no convencimento, e apesar de um tanto diluído no período em que o Colégio encontrava-se conveniado, a correção aos faltosos ocorria por meio de uma palavra ao ouvido; de avisos particulares ou em público; da privação de um recreio; do olhar sério do diretor, do coordenador ou mesmo do professor ao aluno; da cópia de trechos “devo comportar-me em sala de aula”, “devo respeitar meus colegas”, considerados em interpretação particular a aplicação do princípio da *amorevolezza*.

Na escola havia agremiações estudantis e de professores. Para o caso dos alunos, havia o Grêmio Estudantil e o Centro Cívico Escolar, que no período em que as duas escolas funcionavam juntas era único. O primeiro congregava todos os alunos da escola e tinha finalidades social, desportiva, cultural e cívica e era regido por normas aprovadas pela direção; o segundo, regido por normas próprias provenientes de órgãos externos, tinha por objetivo desenvolver na escola e na comunidade local, atividades cívicas e cooperar na formação e aperfeiçoamento do caráter do educando.

O Centro Cívico Escolar (CCE) foi criado pelo governo federal no auge da repressão pelo Decreto n. 68065/71 e foi usado para controlar o movimento estudantil. Era uma associação do corpo discente, assistido por um professor orientador da confiança do diretor, cujo objetivo era o de promover atividades cívicas, culturais e artísticas, de caráter ideológico e, definidas pelo governo.

Assim como em outros estabelecimentos de ensino, o CCE não tinha autonomia na organização dos eventos e comemorações escolares. Na verdade, tinha pouca representatividade no Colégio, pois tudo estava centralizado na direção que tinha como obrigação fazer cumprir as determinações legais sob ameaça de duras penalidades quando não cumpridas a contento. É importante enfatizar que no período em estudo, os conceitos de moral, liberdade e democracia foram reduzidos aos de civismo, patriotismo e subserviência, em outras palavras, a formação moral restringiu-se a doutrinação ideológica.

Ao realizar o levantamento das fontes não foi possível encontrar as atas do Grêmio estudantil, do Centro Cívico Escolar e dos Conselhos de Classe correspondentes ao período eleito para a pesquisa. A respeito disso, o Regimento Interno (1987, p. 51) no capítulo que trata “da incineração” diz que,

Lavradas devidamente as atas, poderão ser incinerados os seguintes documentos escolares e de escrituração, decorrido o prazo de 12 anos: I – Diários de Classe; II – Mapas colecionados de canhoto; III - Livros de Matrícula e IV-Provas Especiais.

É bom dizer que as fontes que não são frequentemente utilizadas pela historiografia tradicional, não são conservadas nos arquivos. Outro dado importante, é que ao longo da década de 1980, o ímpeto desburocratizante e o amparo legal, levou muitas escolas a incinerarem fontes fundamentais para análise das práticas escolares.

Considerações Finais

A escola é uma das instituições fundamentais da sociedade contemporânea, espaço especializado na produção e reprodução da (s) cultura(s). Nesse sentido, constitui um dos lugares privilegiados para a compreensão das dinâmicas, dos conflitos em uma sociedade marcada pelas desigualdades. Esse estudo que teve como perspectiva de análise a cultura escolar buscou conhecer a escola por dentro, revelando as suas especificidades

No campo da educação, esse estudo visa contribuir para que sejam construídos espaços e lugares que “abriguem”, guardem e protejam os vestígios do tempo, para promover lembranças ou para serem examinados por pesquisadores interessados em produzir a memória da educação e suas relações com as práticas escolares cotidianas e com os sujeitos envolvidos nessas práticas atentos aos riscos da “fetichização” do documento. Esse estudo poderá contribuir para que os sujeitos que fizeram e fazem parte do Colégio Salesiano e da Escola Estadual Santa Teresa observem como suas visões de mundo foram construídas e possam entender as mudanças na sociedade. Le Goff (2000, p. 77) nos adverte que “devemos trabalhar de forma que a memória coletiva sirva para a libertação e não para a servidão dos homens.”

REFERÊNCIAS

- CÂNDIDO, Antônio. A estrutura da escola. In: PEREIRA, Luiz, FORACCHI, Marialice M. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Nacional, p. 107-128, 1977.
- CASTRO, Afonso de. **Presença institucional salesiana**: informações e orientações para os leigos que trabalham em nossas instituições. Campo Grande: UCDB, 2007.
- CARVALHO, Marta M. C. Por uma história cultural dos saberes pedagógicos. In. SOUSA, C. P. de & CATANI, Denise B. (orgs.). **Práticas educativas, culturas escolares, profissão docente**. São Paulo: Escrituras, 1998.
- CHARTIER, Anne-Marie. Fazeres ordinários da classe: uma aposta para a pesquisa e para a formação. [online]. **Educação e pesquisa**, v. 26. n.2, jul/dez.2000. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27849>. Acesso em: 28 ago. 2022.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, [online], n.2, p.177-229, 1990.
- CHEVALLARD, Yves. **La transposition didactique** – Du savoir savant au savoir enseigné. Paris: La Pensée Sauvage, 1985.
- ESCOLANO, Agustín. **Tiempos y espacios para la escuela**. Ensayos históricos. Madrid: Biblioteca Nueva, 2001.
- ESCOLANO, Agustín & VIÑAO FRAGO, A. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto, 2. ed. Rio de Janeiro: A. DP&A, 2001.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil. [online]. **Revista Brasileira de Educação**, n.4, p. 19-34, 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/rjhxvFpJQ97LDYVJxkXybbD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2021.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teóricos-metodológicos de um programa de pesquisa. IN: LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elizabeth (orgs.). **Disciplinas e integração curricular: história e políticas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FARIA FILHO, L. M. de; GONÇALVES, Irlen Antônio; VIDAL, Diana Gonçalves; PAULILO, André Luiz. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. [online]. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n.1, p.139-159, jan./abr. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gWnWZd8C5TxsYC7d6KzbTS/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1989.

GIMENO SACRISTÁN, J. **O currículo: Uma reflexão sobre a prática**. Trad. Ernani F. da Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

GONÇALVES, Irlen Antônio e FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. História das culturas e das práticas escolares: perspectivas e desafios teórico-metodológicos. In: SOUZA, Rosa Fátima e VALDEMARIN, Vera Teresa (orgs.). **A cultura escolar em debate: questões conceituais, metodológicas e desafios para a pesquisa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. [online]. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun., p. 9-43, 2001. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/39195>. Acesso em out. 2021.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Trad. Ruy Oliveira. Lisboa: Edições 70, IIº volume, 2000.

MARTINS, Maria do Carmo. As humanidades em debate: a reformulação curricular e a criação de novas disciplinas escolares. In: OLIVEIRA, Marcus Aurélio Tabora de e RANZI, Serlei Maria Fischer (orgs.). **História das disciplinas escolares no Brasil: contribuições para o debate**. Bragança Paulista: EDUSF, 2003.

MOGARRO, Maria João. Os arquivos escolares nas instituições educativas portuguesas. Preservar a informação, construir a memória. [online]. **Pro-Posições**, v.16, n.1 (46)- jan./abr., p. 103-116, 2005. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643757/11272>. Acesso em: 28 ago. 2022.

VIDAL, Diana Gonçalves & FARIA FILHO, Luciano Mendes de Faria. **As lentes da História**: estudos de história e historiografia da educação no Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

VIÑAO FRAGO, Antonio. Historia de la educación e historia cultural: posibilidades, problemas, cuestiones. [online]. **Revista Brasileira de Educação**, n. 0, p. 63-82,1995. Disponível em: <https://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/1995/re306/re306-07.html>. Acesso em: 22 out. 2021.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Tiempos escolares, tiempos sociales**. Barcelona: Ariel, 1998.

VIÑAO FRAGO, A. & ESCOLANO, Agust. **Currículo, espaço e subjetividade**: a arquitetura como programa. Trad. Alfredo Veiga-Neto, Rio de Janeiro: A. DP&A, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima de. **Templos de civilização**: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910). São Paulo: UNESP, 1998.

SOUZA, Rosa Fátima. Um itinerário de pesquisa sobre a cultura escolar. In: CUNHA, Marcus Vinícius (org.). **Ideário e imagens da educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2000.

Documentos consultados

COLÉGIO SALESIANO DE SANTA TERESA. **Livro de Ocorrência**. Corumbá, 1971-1977. Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa.

COLÉGIO SALESIANO DE SANTA TERESA. **Regimento Interno do Colégio Salesiano de Santa Teresa**. Corumbá, 1971. Arquivo do Colégio Salesiano de Santa Teresa (mimeo)

CAPÍTULO 15

A VOZ DAS CRIANÇAS: EDUCAÇÃO E MEIO AMBIENTE NAS ESCOLAS DO PANTANAL DE MATO GROSSO DO SUL

Maxcinny Nascimento da Silva

Cláudia Araújo de Lima

Introdução

Conversar sobre “meio ambiente” é aparentemente fácil, já que a temática vem ganhando cada vez mais espaço em nosso dia a dia. Muito se tem falado de conservação do meio ambiente, mas não se criou ainda a consciência de que o planeta precisa urgentemente dos nossos cuidados. As decisões sobre o assunto e suas problemáticas vem caminhando em todo o mundo de forma burocrática, ficando a cargo dos movimentos socioambientais a defesa direta dos biomas, dos mares e rios, dos animais e da orientação sobre uma convivência harmoniosa entre seres humanos e natureza. Nos espaços de governo, observa-se que as ações estão somente nos documentos, pouco se apresentam decisões mais efetivas, e para a população há a necessidade de maiores orientações, educação e compreensão sobre pertencimento aos contextos regionais e ambientais espalhados pelo planeta. Poluição do ar, desmatamento, extinção de espécies, degradação do solo, a falta de água e superpopulação são alguns dos principais problemas que atingem a população mundial.

Uma introdução assim, tão direta, torna-se necessária, quando a questão importante, se traveste de aparente tranquilidade diante das ameaças a que a natureza está exposta pela ação humana. Se faz representativa diante do cenário educacional que pode e deve apoiar o conhecimento da comunidade escolar para uma potencial alteração da realidade.

Para Krapfenbauer (1992), a natureza está sob constante ameaça, pelos interesses do mercado e uma lógica comercial:

[...] a reação da sociedade ao real problema do meio ambiente, do qual resulta séria ameaça à humanidade, é verdadeiramente irracional. Em regra, não é dada proteção direta ao meio ambiente a fim de assegurar a existência humana, senão a fim de garantir a economia e indústria, onde se pensa estar a saída. (KRAPFENBAUER, 1992, p. 141-142)

Krapfenbauer (1992, p. 142) ainda traz que muitos dos problemas atuais e futuros, são consequências de “ações incorretas do passado”, afim de resolver problemas da época. A fala do autor demonstra o desconhecimento humano em relação ao meio ambiente e seu completo despreparo para com o mesmo.

Conceituando Meio Ambiente, vemos diferentes abordagens, como a que vem da ONU (Organização das Nações Unidas), onde o conceito é de como um conjunto de elementos físicos, químicos, biológicos e sócias que causa efeitos diretos ou indiretos aos seres vivos as atividades humanas. Já a PNMA - Política Nacional do Meio Ambiente (Lei nº 6.938/81), do Brasil, define: “[...] meio ambiente como um conjunto de condições, leis, influências e interações físicas, químicas e biológicas que permitem a existência de vida nas suas mais diferentes formas” (BRASIL, 1981).

De acordo com o World Wildlife Fund (WWF, 2018), o Brasil possui uma das maiores biodiversidades do mundo, com as maiores reservas de água doce e floresta tropicais.

Segundo o IBGE (2019) o Brasil tem o total de 6 biomas. Que são:

- Amazônia – que é a maior floresta tropical do planeta, ocupando cerca de 49% do território brasileiro (IBGEeduca, 2019), tem ambiente úmido e chuvas

abundantes. Possuindo cerca de 2.500 tipos de árvores e 30% das espécies de plantas existente na América Latina. O rio Amazonas corta a região e desagua no Oceano Atlântico. Cobrindo seis estados brasileiros da Região Norte e algumas partes do Mato Grosso, Tocantins e Maranhão. A Amazônia é uma região grande e rica em recursos naturais como, madeira, borracha, castanha, peixe, minérios e outros. Contudo a região apresenta índices socioeconômicos baixos, enfrenta obstáculos geográficos e falta de infraestrutura e tecnologia elevando assim o custo da exploração.

- Cerrado - cobrindo 23% do território, dividido em 10 estados brasileiros, o Cerrado é considerado o segundo maior bioma da América do Sul. É uma zona de transição para os demais biomas brasileiros, tem cerca de 4.400 espécies de vegetais e de biodiversidade. (AGUIAR et.al., p. 239 – 2016). Capobianco (p. 145 – 146, 2004) aponta que as plantas nativas desse bioma tem sido utilizadas como alimento ou com finalidade medicinais em bebidas e doces, e que os dados do IBAMA, mostram que as queimadas, desmatamentos e uso fertilizantes químicos e agrotóxicos modificaram 67% da área do cerrado, com erosões, assoreamentos e envenenamento do ecossistema. Resta apenas 20% da paisagem original do cerrado.

- Caatinga – Capobianco (2004, p. 149) traz que a Caatinga é o único bioma que está inteiramente em solo brasileiro, tendo como paisagem as vegetações típicas do Nordeste que são plantas xerófilas (árvores e arbusto que durante a seca perdem suas folhas), cactáceas (popularmente conhecida como Cacto), bromeliáceas, entre outros. As poucas chuvas e solo pedregoso fazem da Caatinga um bioma relativamente frágil.

- Mata Atlântica – é a segunda floresta da América do Sul, com cerca de 100 mil km². É o conjunto do

ecossistema mais rico do planeta, com 20mil espécies de árvores. A diversidade de formações vegetais presentes no bioma, tem 147 áreas prioritárias para conservação, e ainda abriga mais 170 espécies em risco de extinção. (AGUIAR et.al., 2016, p. 238)

- Pampa – é um bioma autônomo, localizado no estado do Rio Grande do Sul, parte da Argentina e Uruguai. Tem cerca de 700 mil km², se alterna em superfícies aplainadas e cobertas de vegetação rasteira com arbustos e rara árvores, terrenos ondulados e relevo suave. (AGUIAR et.al., 2016, p. 241)

- Pantanal - a maior planície inundável do mundo, com mais de 110.000km², reúne um mosaico de diferentes ambientes e abriga fauna e flora, terrestre e aquática. Tem duas estações climáticas marcantes a vazante e a alagadiça. A vazante é o período de seca, nos meses de abril a setembro e a Alagadiça é o período chuvoso, que altera a paisagem, por conta das cheias, esses períodos se estende entre os meses de outubro a março. (AGUIAR et.al., 2016, p.240)

Motivações para o estudo

Nas delimitações para o desenvolvimento do estudo, apresenta-se como objetivo geral, a necessidade de conhecer e analisar o discurso do sujeito coletivo sobre o ensino de Meio Ambiente em escolas de Educação Fundamental I, na região do Pantanal de Corumbá – MS. Assim, para aproximação ao locus da pesquisa, foram traçados objetivos específicos, visando: (i) analisar os documentos nacionais, estaduais e municipais que tratam da temática meio ambiente nas escolas com Educação Ensino Fundamental I do município Corumbá – MS, (ii) ouvir as experiências de desenvolvimento de ações de educação e meio ambiente na Educação Ensino Fundamental I do município de Corumbá – MS a

partir dos apontamentos das crianças e, (iii) analisar a representação social de crianças pantaneiras sobre o ensino do Meio Ambiente nas escolas com Educação Ensino Fundamental I do município de Corumbá – MS.

Alinhando os objetivos do estudo e suas vertentes, nota-se que a Educação Ambiental descrita no Art. 2º, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental e definida pela Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012, aponta-se que

A Educação Ambiental é uma dimensão da educação, é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental.

No livro *Pedagogia da Autonomia* (1996), Paulo Freire traz uma reflexão de que a educação é uma forma de construir a autonomia das crianças, valorizando e respeitando sua cultura e seus conhecimentos de mundo. Pois ensinar não é apenas transmissão de conhecimento, é também criação de oportunidades construir saberes utilizando os conhecimentos da criança, tornando-a parte central do seu aprendizado.

Pantanal e Corumbá

Considerando os aspectos regionais, voltamos o nosso olhar ao Pantanal, que sendo a maior planície alagada do mundo, é uma região de grande importância para preservação da biodiversidade. Considerada um dos maiores centros de reprodução da fauna das Américas, já foram catalogados aqui mais de 263 espécies de peixes, 122 de mamíferos, 93 répteis, 1.132 borboletas, 656 aves e 1.700 plantas (CORUMBÁ, 2019).

Corumbá é considerada a Capital do Pantanal, onde a economia anda junto com o turismo, extração de minério e pesca. A cidade é a principal e mais importante zona urbana da região alagada, de onde muitas famílias tiram seu sustento.

Fundada em 21 de setembro de 1778, Corumbá, mais conhecida como Capital do Pantanal ou Cidade Branca, é cidade do Estado de Mato Grosso do Sul que tem em 60% do território pantaneiro, foi palco de guerras, invasões e conquistas que deixaram marcas permanentes na cultura local, é o município com maior extensão territorial do Estado.

Os índios povoavam a região, que foi explorada pelos europeus em busca de riquezas naturais. Os portugueses e os espanhóis chegaram entre 1524 a 1537, em busca de ouro e metais preciosos. Enquanto os europeus disputavam a terra, a cultura dos dois povos foi assimilada naturalmente pelos habitantes locais, modificando arquitetura, costumes e crenças. (SOUZA, 1973).

Corumbá foi um grande centro comercial para Mato Grosso após a Guerra do Paraguai (1865-1870), saindo assim da condição de um pequeno vilarejo, na qual se havia mantido por quase um século. No século XIX, recebeu muitos imigrantes paraguaios, bolivianos, italianos, portugueses e sírio-libaneses, que tiveram participação direta na constituição de sua vida urbana. Exército e da Marinha também contribuíram na formação de sua população. (SOUZA, 2004)

Distante 425,9 km de Campo Grande, a capital do estado, está localizada a margem direita do Rio Paraguai, na fronteira entre Brasil e Bolívia, tendo uma fronteira direta com a cidade de Puerto Quijarro-BO. Atualmente a cidade tem pouco mais de 110.000 pessoas, de acordo com os dados de estimativas populacionais do IBGE (2018).

Apesar de o setor industrial ser recente, a renda gerada supera os setores de pecuária e agricultura. Na indústria de transformação, é re-

presentativa a produção de cimento, calcário, tendo ainda, os estaleiros ao longo da margem do rio Paraguai. Segundo o IBGE (2016), Corumbá tem 98 indústrias de transformação, os principais ramos são: indústria extrativa, entreposto de pescado, frigorífico de bovinos, produção de cimento, produção de concreto, calcário, mineradoras, metalúrgica, produtos alimentícios, minerais não metálicos, editorial e gráfica, madeira, perfumaria, sabões e velas, álcool etílico e vinagre. Outra atividade industrial importante é a extração mineral de ferro e manganês, além de calcário e areia para a fabricação de cimento.

A título de informação complementar, ainda não catalogado pelo IBGE, em 2017 foi inaugurado um criadouro e abatedouro de jacarés na região, para comercialização de carne em larga escala para consumo interno e exportação.

As escolas de Corumbá

Corumbá possui 28 (vinte e oito) escolas municipais, 11 (onze) estaduais, 19 (dezenove) privadas e 1 (um) federal. Sendo 50 (cinquenta) escolas que oferecem ensino fundamental e educação infantil, 7 (sete) são escolas rurais, 11 (onze) são creches e centros de educação infantil. (IBGE, 2016).

Meio Ambiente e o Bioma Pantanal

O Pantanal, é o bioma brasileiro com menor extensão, mas com a maior planície alagada do mundo com aproximadamente 250.000 km². No ano 2000, o Pantanal Sul Mato-grossense foi considerado pela UNESCO (2008) "Patrimônio Natural Mundial" e "Reserva da Biosfera", por possui grande biodiversidade, contudo, muitos animais estão

ameaçados de extinção, por exemplo: onça-pintada, onça-parda, cervo-do-pantanal, arara azul.

Possui região plana, levemente ondulada, com alguns raros morros isolados e com muitas depressões rasas. As altitudes não ultrapassam 200 metros acima do nível do mar e a declividade é quase nula. Possui solo arenoso e argiloso, fato que tem ligação à baixa declividade e aos muitos rios da região.

Os dez pantanais

O Pantanal está dividido em sub-regiões sendo elas conhecidas como: os Dez Pantanais. No Mato Grosso (MT) Cáceres, Poconé e Barão de Melgaço. No Mato Grosso do Sul (MS) Paiaguás, Corumbá, Nhocolândia, Abobral, Rio Negro, Miranda e Nabileque.

Na pesquisa de Allem e Valls, 1987, intitulada “Recursos forrageiros nativos do Pantanal”, os autores descrevem as sub-regiões do pantanal em razão do tipo de solo, altura e tempo de permanência da inundação. Um apanhado geral das sub-regiões que transcrevemos a partir de leituras flutuantes, para descrever os pantanais como são:

O pantanal de Cáceres temos uma vegetação tipicamente de savana e campo. Mata pluvial tropical aparece com mais frequência, por conta da proximidade com a amazônica. Com solo argiloso, siltoso e arenoso, prevalecendo em área o último tipo.

O pantanal de Poconé tem uma vegetação com charcos imensos, bem como campos, savanas e florestas. Elementos da vegetação amazônica ocorrem em menor frequência do que o registrado para o pantanal de Cáceres. O solo é argiloso. Esse tipo de solo, ocasiona o surgimento duma estreita relação ecológica solo-planta.

O Pantanal de Barão de Melgaço tem uma vegetação mais voltada para savana do que para o campo. As áreas de savana apresentam trechos longos de capim-rabo-de-burro e as áreas de campos baixos inundáveis, com solo argiloso e arenosos, que formam imensos retalhos neste pantanal.

A vegetação do Pantanal do Paiaguás é do tipo savana. Aqui, não tem muitas baías e salinas, sendo substituídas por corixos e corixões. Com solos argilo-siltosos e arenosos, com predominância do segundo tipo.

Com incidência de baías e longos períodos de inundações que se estende por mais de 06 (seis) meses, o Pantanal de Corumbá, tem predominância de solo Glei Pouco Húmico que, apresenta caráter fértil e argila de atividade alta. Grandes lagoas, sem plantas aquáticas.

No Pantanal da Nhecolândia a vegetação frequente é as savanas, em alternância com baías e salinas. O solo do pantanal da Nhecolândia é arenoso, podendo encontrar manchas de solo siltoso ou argiloso. As savanas e campos da Nhecolândia fixam sobre uma camada aflorante de areia muito fina.

O Abobral é um dos pantanais é um dos primeiros a se encher, por ser um dos mais baixos. A vegetação é do tipo savana e campo, sendo muito semelhante ao pantanal do Rio Negro.

Tem extensões de campos limpos, intercalados com pequenos capões de bosques. E também campos levemente sujos, intercalados com bosques. Os solos do Abobral são arenosos, embora, tenha um pouco de solo argiloso.

O pantanal do Rio Negro tem semelhanças notáveis como o de Abobral e Nhecolândia. A vegetação na zona do rio Negro é principalmente de campo, savana e bosques isolados. Nas savanas aparecem espécies como a piúva e o cambará. O capim-mimoso forma campos limpos. O solo é arenoso.

A vegetação do Pantanal de Miranda é do tipo savana, mata e campo. O solo é limo-argiloso e arenoso, com predominância do primeiro.

O pantanal do Nabileque é do tipo savana, com uma extensão do Charco paraguaio-boliviano. Assim como ocorre com o pantanal de abobral é um dos primeiros a inundar, por conta do seu solo argiloso, pouco permeável e de drenagem lenta. Os solos do Nabileque são principalmente argilosos, orgânicos, escuros.

Questões e problemas que afetam o meio ambiente no Pantanal

A EMBRAPA Pantanal, que atua em Corumbá, elenca alguns dos problemas ambientais que estão afetando o pantanal, especialmente na região de Corumbá:

A expansão desordenada e rápida da agropecuária, com a utilização de pesadas cargas de agroquímicos, a exploração de diamantes e de ouro nos planaltos, com utilização intensiva de mercúrio, são responsáveis por profundas transformações regionais. Algumas delas vêm sendo avaliadas pela Embrapa Pantanal, como a contaminação de peixes e jacarés por mercúrio e diagnóstico dos principais pesticidas. (EMBRAPA, 2019)

A ameaça que é o desmatamento sem controle da vegetação pantaneira, para plantio, afete todo o bioma, transformando o pantanal em uma longa extensão de terras e águas degradadas:

A remoção da vegetação nativa nos planaltos para implementação de lavouras e de pastagens, sem considerar a aptidão das terras, e a adoção de práticas de manejo e conservação de solo, além da destruição de habitats, são fatores que aceleraram os processos

erosivos nas bordas do Pantanal. A consequência imediata tem sido o assoreamento dos rios na planície, o que tem intensificado as inundações - com sérios prejuízos à fauna, flora e economia do Pantanal. (EMBRAPA, 2019)

Ainda citando a pesca predatória, que no início desse ano (2019) teve a pesca do Dourado proibida, traduzimos o potencial negativo dessa prática que favorece o desaparecimento de espécies e uma mudança da cultura pantaneira de pescar para a subsistência:

O Pantanal é muito procurado por pescadores do Brasil e de outros países, em função da grande diversidade de peixes. O impacto é gerado quando há um desequilíbrio, provocado pelo excesso de pescadores em alguns rios, além da pesca de determinadas espécies de peixes em grande quantidade. Esta ação predatória pode provocar em breve, sem nada for feito, a extinção de algumas espécies de peixes nativas do Pantanal. (GUERRA, 2001)

Educação Ambiental

A Constituição Federal de 1988, no seu art. 225, afirma que:

Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. (BRASIL, 1988).

Dentro da perspectiva do direito coletivo ao ambiente preservado, produziu-se uma legislação que atribui especial atenção à Educação Ambiental. Na Lei nº 9795/1999, a Educação Ambiental é definida como

[...] os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Quando se apresentam leis e suas determinações acerca do meio ambiente, temos a ilusão de que tudo estará protegido, no entanto, o mundo empresarial visa lucros onde a natureza por vezes intocada, torna-se alvo de ações humanas. Neste sentido, a simples existência de leis e dispositivos jurídicos para proteção ambiental não impede as ações provocadas pelas ações antrópicas. E, da mesma forma, a existência de diretrizes orientando a prática da Educação Ambiental, não assegura a efetiva incorporação deste tema nos currículos e práticas escolares.

Diante das limitações da legislação e do agravamento dos problemas ambientais, a população ribeirinha do Pantanal tem sido prejudicada de diversas formas. É para esta população ribeirinha, e, particularmente, para as crianças, que nossa reflexão sobre a Educação Ambiental será direcionada, na sequência do texto.

Meio ambiente e o Referencial Curricular Nacional da Educação

O ensino de Meio Ambiente deve ser estudado a partir do local de vivência da criança, para o melhor entendimento da conscientização das questões ambientais, presentes no ecossistema local, como defende o Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (BRASIL, 1998).

O objetivo definido pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (1998) é observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, mostrando as crianças que elas são parte integrante, dependente, transformador e que tem atitudes de conservação para com o meio ambiente. Esse objetivo é afirmado na Constituição Federal de 1988.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) do Brasil, no artigo 32 da lei nº 9394/2006, diz que o objetivo principal do ensino fundamental é a formação básica do cidadão, é necessário que o aluno já tenha o domínio da leitura e da escrita para o desenvolvimento e a capacidade de obter novos conhecimentos através destas habilidades.

O ensino fundamental se dá da seguinte maneira:

Anos iniciais: correspondem às séries cursadas do 1º ao 5º ano, destinadas às crianças entre 6 e 10 anos, sendo o primeiro ano a classe de alfabetização.

Anos finais: compreendem as séries do 6º ao 9º ano para crianças e jovens entre 11 e 14 anos.

Para Celestin Freinet (1975, p.46), “a educação que é dada crianças deveria ultrapassar os limites da sala de aula e integrar-se às experiências por elas vividas em seu meio social’. Logo, ensinar sobre Meio Ambiente, usando seu próprio bioma, torna-se mais interessante para a criança, porque desenvolve raciocínios voltados ao seu próprio meio social.

O estudo do Meio Ambiente tem que ser feito de forma conjunta com as experiências dos habitantes locais. Pesando em maneiras de explorar sem degradar o ambiente, levando-se em conta a experiência das crianças, ou o capital cultural citado por Bourdieu (1997), que condiz com a capacidade infantil de absorver a cultura e as ações cotidianas, transformando-as em práticas democráticas quando direcionadas a determinadas situações, nesse caso, o respeito ao meio ambiente, posto que futuramente, surgirá um cidadão consciente com a natureza que o cerca, o Pantanal.

Para Bourdieu, (1997, p. 86), a constituição do indivíduo passa pela assimilação de conhecimentos, uma transculturalidade que pode

ser absorvida no cotidiano geracional ou apreendido ao longo do tempo pela verificação de práticas, o que acontece de forma transversal.

A acumulação de capital cultural desde a mais tenra infância – pressuposto de uma apropriação rápida e sem esforço de todo tipo de capacidades úteis – só ocorre sem demora ou perda de tempo, naquelas famílias possuidoras de um capital cultural tão sólido que fazem com que todo o período de socialização seja, ao mesmo tempo, acumulação. Por consequência, a transmissão do capital cultural é, sem dúvida, a mais dissimulada forma de transmissão hereditária de capital. (BOURDIEU, 1997, p. 86).

Como o foco desse estudo, foi ouvir o que as crianças sabem sobre o meio ambiente, é interessante saber também o que elas conhecem, o que apreenderam fora da sala de aula, como elas lidam com as diferentes maneiras de ver a natureza. Como enxergam o Pantanal, sua fauna e flora.

Citando Paulo Freire no Livro *Pedagogia do Oprimido* (1974) que diz que o objetivo maior da educação é conscientizar o aluno, por que não utilizar o Bioma Pantanal para ensinar as crianças através da sua própria realidade, ou seja, educa-lo no mesmo ambiente em que mora, pois a infância é o momento onde se vê, se pensa e se sente o mundo de um modo próprio, onde crescer no Pantanal tem um sentido diferente, pode ser uma experiência transformadora ou se não houver educação voltado ao meio ambiente, perder-se todo o sentido de viver e conviver com a natureza.

O interesse no assunto e o que justifica consultar crianças sobre a temática, se deu pela questão apresentada na Legislação vigente, no Plano Nacional de Educação, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação, e a necessidade de verificação de como o tema Meio Ambiente é trabalhado nas escolas, como os conteúdos são ministrados, como

são apresentados de forma transversal em todo o currículo a partir do olhar das crianças.

O objetivo definido pelo Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil é observar e explorar o meio ambiente com curiosidade, mostrando às crianças que elas são parte integrante, dependente e transformadora. Que devem ser fortalecer e desenvolver atitudes de conservação para com o meio ambiente. Esse objetivo é afirmado na Constituição Federal de 1.988.

De acordo com a Lei nº 9795/1999, Art. 1º da Política Nacional de Educação Ambiental,

Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Lei nº 9795/1999, Art. 1º

Em outras palavras, a Educação Ambiental é uma atividade pedagógica que visa o desenvolvimento social do indivíduo em relação ao meio ambiente. Na formação docente, os apontamentos e as aulas acerca do tema, demonstram que quanto mais cedo o tema for abordado com as crianças, maiores as chances de despertar a consciência pela preservação. Nessa perspectiva, a educação para uma vida sustentável deve começar já na pré-escola.

Percurso metodológico do estudo

Sendo um estudo sobre representação social, tratamos de organizar uma pesquisa qualitativa e quantitativa observado em Gil (2010), que também se estrutura extratos de forma descritiva, abordando uma

discussão acerca dos conteúdos da educação Fundamental I na área da educação ambiental, visando discutir o significado comum de Meio Ambiente, para crianças em suas vivências dentro ou fora da escola, no Pantanal de Mato Grosso do Sul, tendo como bases as teorias da metodologia de pesquisa social de Minayo (1992, p.14) que afirma que nas ciências sociais “existe uma identidade entre o sujeito e o objeto”.

As pesquisas quali quantitativas são investigações de conceitos coletivos, mas que respeitam a individualidade de cada opinião, dando ao texto uma dimensão qualitativa e uma quantitativa (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2010).

A pesquisa de campo para a coleta de dados, foi realizada em 17 escolas situadas no município de Corumbá/MS, sendo 12 escolas da zona urbana e 5 escolas na área rural, onde 342 crianças responderam um questionário de 13 perguntas, aplicado em turmas de 3º ao 5º ano do Ensino Fundamental I.

O questionário, baseado em Gil (2010) foi adaptado para uma linguagem de fácil entendimento para as crianças, pois a faixa etária destas está entre 8 a 14 anos. Também, foi solicitado aos alunos e alunas que elaborassem desenhos relacionados ao que foi perguntado, nas três últimas questões, por intermédio de uma curta oficina de arte/educação, com uma atividade prévia ao questionário e os desenhos à mão livre, onde foram oferecidos lápis de cor, giz de cera e papel. Em todas as escolas selecionadas, o professor regente, responsável da turma, estava presente.

Tabela 1 – Escolas participantes da Pesquisa "A voz das Crianças: Educação e Meio Ambiente nas Escolas do Pantanal de Mato Grosso do Sul

Nome da Escola	Localização	Total de Participantes
E.M.R.P. "Carlos Cárcano"	Rural – Assentamento Urucum	24
E.M. "José De Souza Damy"	Urbana – Bairro Cristo Redentor	17
E.M. "Delcídio Do Amaral"	Urbana – Bairro Universitário	19
E.M. "Angela Maria Perez"	Urbana – Bairro Jardim dos Estados	25
E.M."Profº Djalma Sampaio Brasil"	Urbana – Bairro Aeroporto	15
E.M.R.E.I. "Monte Azul"	Rural – Assentamento Taquaral/Agrovila II	17
E.M. "Almirante Tamandaré"	Urbana – Bairro Cravo Vermelho	27
E.M.R."Paiolzinho"	Rural – Assentamento Paiolzinho	27
E.M.R.E.I."Eutrópia Gomes Pedroso"	Rural – Assentamento Tamarineiro	17
E.M."Izabel Correa De Oliveira"	Urbana – Bairro Popular Nova	22
E.M. "Barão Do Rio Branco"	Urbana – Bairro Centro América	16
E.M. "Fernando De Barros"	Urbana – Bairro Centro América	27
E.M."Pedro Paulo De Medeiros	Urbana – Bairro Centro	31
E.M.E.I."Rachid Bardauil"	Urbana – Bairro Aeroporto	20
E.M.E.I. "Luiz Feitosa Rodrigues	Urbana – Bairro Centro	11
E.M.E.I. "" Tilma Fernandes Veiga"	Urbana – Bairro Cervejaria	12
E.M.R.E.I. "Luiz De Albuquerque De Melo Pereira E Cáceres"	Rural – Distrito de Albuquerque	15

Fonte: Elaborada pelas autoras – 2019/2020

Para a análise dos dados, utilizamos o método do Discurso do Sujeito Coletivo, desenvolvido por Fernando Lefèvre (2012, p. 12), que consiste em extrair de cada um dos depoimentos as "Ideias Centrais" e as suas correspondentes "Expressões-Chave". Utilizando as Ideias Centrais e Expressões-Chave semelhantes de um grande número de representa-

ções, compõe-se um ou vários discursos-sínteses, ou seja, essa análise faz uma coletividade falar, como se fosse um só indivíduo.

[...] A técnica consiste basicamente em analisar o material verbal coletado em pesquisas que tem depoimentos como sua matéria prima, extraindo-se de cada um destes depoimentos as Ideias Centrais ou Ancoragens e as suas correspondentes Expressões Chave; com as Ideias Centrais/Ancoragens e Expressões Chave semelhantes compõe-se um ou vários discursos-síntese que são os Discursos do Sujeito Coletivo. Em uma palavra, o DSC constitui uma técnica de pesquisa qualitativa criada para fazer uma coletividade falar, como se fosse um só indivíduo. [...] (LEFÈVRE, 2012, p.12)

O Sistema Qualiquantisoft, desenvolvido por Lefèvre e sua equipe da Faculdade de Saúde Pública, da Universidade de São Paulo – FSP/USP, foi gentilmente cedido para a realização desse estudo, e ao longo do período de alimentação, foi sendo testado e adaptado, para atender especificamente ao tema educação ambiental e crianças.

A voz das crianças: Educação e Meio Ambiente nas Escolas do Pantanal - Uma análise sobre os dados coletados

Analisando documentos nacionais, vemos que no ano de 1988, quando se apresenta na constituição um capítulo específico para tratar de assuntos do meio ambiente, neste capítulo traz-se o meio ambiente como bem comum do povo e essencial para a qualidade de vida, colocando a responsabilidade do poder público e da coletividade social, a função de preservá-lo para as gerações futuras.

Em 1992 foi realizado no Brasil, a RIO-92, importante Conferência das Nações Unidas sobre meio ambiente e desenvolvimento,

onde foi assinado um documento intitulado “Tratado de Educação Ambiental para Sociedade Sustentáveis e Responsabilidade Global”, que traz a educação ambiental como sendo um modo de ajudar a desenvolver consciência ética sobre as formas de vida do qual os seres humanos convivem no planeta. O documento apresenta ainda, o apontamento de que a educação ambiental deve ter como base o pensamento crítico e inovador, para promover a transformação e a construção da sociedade.

Em 1997, o Ministério da Educação lança uma proposta curricular, denominada de Parâmetros Curriculares Nacionais, popularmente conhecido como PCN's, que traz o meio ambiente como tema transversal nos currículos básicos do ensino fundamental.

No Estado do Mato Grosso do Sul, a Lei nº 2.787 de 2003, em seu art. 48, dispõe sobre o currículo do ensino fundamental, orientando que as escolas atendam as normas do Conselho Estadual de Educação e a Base Comum Nacional, considerando as características regionais e locais da sociedade, da cultura e economia na região.

A Educação Ambiental no município de Corumbá, segue as determinações nacionais, tratando o tema como transversal na área da educação, capacitando e incentivando os professores a trabalhar o assunto em sala de aula e outras atividades escolares.

As respostas das crianças sobre os animais do Pantanal vêm ao encontro das reflexões de Vigostki (1998), onde a aprendizagem do indivíduo está intimamente relacionada ao meio onde vive como se apropria da realidade e como absorve o ambiente e toda a sua complexidade.

As respostas das crianças são o retrato de como estão inseridas na realidade local e que por vezes não são bem aproveitadas em toda a sua extensão e riqueza de detalhes, pela necessidade do cumprimento de metas estabelecidas pelos Planos de Ensino ou por não adaptação

dos Projetos Políticos Pedagógicos de cada Escola naquilo que poderia ser o aproveitamento total de conteúdos, que fizessem interfaces com as questões do meio ambiente nas regiões do Pantanal de Mato Grosso do Sul.

Para Maturana (2001), a curiosidade é o que leva o indivíduo a conhecer, a questionar, a aprender. Para Maturana, o fenômeno do conhecimento se elabora a partir das realidades e se potencializa quando no processo de aprendizagem, pode-se confirmar o acúmulo de capacidades e habilidades considerando os campos do conhecimento, como por exemplo as questões socioambientais.

Praxades (2015) cita Bourdieu, no livro *A Educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu*, trazendo que o mesmo leva em consideração que cada ser humano passa por um processo de socialização diferente, e com isso o transformando em um ser social, que ao passar do tempo esse mesmo processo o ajuda a construir suas relações de aprendizagem, transformando assim a maneira e a percepção de cada um.

Trabalhando o meio social que as crianças convivem, alguns professores, trouxeram trabalhos interessantes para o trabalho com o tema meio ambiente. Um dos professores trouxe o “projeto Trilha Ecológica”, onde a proposta é mostrar as crianças a natureza e consequentemente, ouvir suas histórias, apresentar pequenos animais e plantas da fauna e flora pantaneira.

Outra professora mostrou o trabalho sobre a flora pantaneira, apresentando em sala de aula. Assim como o projeto denominado Manoel de Barros, onde as crianças aprendem sobre o meio ambiente através dos poemas do autor.

A capacitação dos professores na área da educação ambiental é lembrada sempre pelos mesmos, pois alguns encontram dificuldade em

conciliar a temática com os demais conteúdos, sendo os mais próximos nas aulas de ciências e geografia. Na fala de alguns professores, os alunos aprendem de maneira mais completa, quando os conhecimentos deles são levados em conta, quando utilizam a aprendizagem significativa.

Infelizmente no ano de 2018, a Estação Natureza Pantanal, projeto que era mantido pela Fundação Grupo Boticário de Proteção à Natureza, encerrou suas atividades na cidade de Corumbá. A Estação recebia diariamente grupos escolares afim de conhecer as amostras que o ambiente fornecia. A estação era de grande ajuda para as escolas, porque era uma maneira educativa e diferente de ensinar sobre o meio ambiente e o pantanal para as crianças da região.

Grande parte das crianças que participaram da pesquisa contaram histórias do seu convívio com a natureza, histórias imagéticas e também histórias reais. Algumas expressaram as histórias nos desenhos.

As 342 crianças participantes do estudo têm idades entre 8 a 14 anos de idade, sendo 51% de meninos e 49% de meninas. 240 crianças declararam morar na cidade, 92 na zona rural, 8 na região de fronteira e 2 na região ribeirinha.

As escolas da cidade que integraram o estudo, estão localizadas em diferentes regiões, parte alta, beira rio e centro, essas localidades dentro do município, possuem diferentes realidades e diferentes acessos a natureza, bem como as regiões rurais, sendo que algumas estão próximas a rodovias e outras em regiões de fazendas do pantanal.

Sobre as perguntas e os núcleos de sentidos a partir das respostas das crianças do Pantanal de Corumbá, Mato Grosso do Sul

Na pergunta - Quais animais você vê nos murais das salas de aula e nos livros de ciências? Foram listados 91 animais, dos quais os que mais aparecem nas respostas o Passarinho (que é a forma como as crianças falam quando não sabem o nome dos pássaros da região). Os passarinhos foram citados 130 vezes, seguido de Galinhas com 95, Cachorros 58, e os que menos aparecem são Água Viva, o Bode, o Cavalo Marinho com 1 apenas citação, a Aranha, a Arara Azul e a Ariranha citada apenas 2 vezes.

Na pergunta - Quais bichos você já viu perto de onde você mora? As crianças listaram 65 animais, dos quais Passarinhos apareceram 200 vezes, seguido de Cachorros 120, Cobras 102 e Jacarés 92. Os que menos apareceram foram Peixes, Salamandras, Galinha de Angola citada uma única 1 vez.

Perguntados sobre - Quais bichos do Pantanal você já viu e sabe o nome? Foram listados 58 animais dos quais os que mais aparecem são: Araras e Jacarés com 297 vezes, Onças e Capivaras com 270 citações, Tucanos com 243, Tuiuiús com 237 e Lobinhos com 230. Os que menos aparecem são Asa Branca 1 vez, “Corsas” e Jaguatiricas 2 vezes. As “Corsas” são referências aos Veados Campeiros, pela semelhança física. Foi explicado as crianças a diferença entre as espécies, porém as mesmas disseram que a palavra “Corsa” é mais bonita.

Sobre a pergunta - Qual seu animal favorito do pantanal? As crianças trouxeram 41 nomes de animais, dos quais a Onça aparece 297 vezes sendo o animal favorito das mesmas, seguido de Arara 230, Jacaré 201, Cobra e Tuiuiú 120, Tucano 115. Já os que menos apareceram foram Leopardo, Tigre, Camaleão com 1 vez cada, Anu, Dinossauro, Leão, Crocodilo 2 vezes. Ao todo foram listados pelas crianças um total

de 108 nomes de animais.

As demais questões trataram de investigar o que dizem as crianças sobre o meio ambiente que as cerca, e com base em suas respostas, geramos a partir da teoria de Fernando Lefrève e Ana Maria Lefrève a partir de 2012, que se denomina de discurso do sujeito coletivo. Observamos semelhanças e diferenças, entre os mais de 300 questionários, utilizamos nomes fantasias, para os nomes de crianças, escolas e bairros ou assentamentos. Nesse sistema, o cálculo das idades foi feito pela média das idades em cada região levantada, e, com esses dados sistematizado obtemos os seguintes discursos:

Meu nome é Alice, tenho 9 anos, moro no assentamento Sol Nascente, estudo na escola Rural Monte Claro, eu sempre ando na mata e as vezes viajo de barco com meu pai, eu sempre vejo vários animais, na escola, o meu Professor sempre fala sobre o Pantanal, e fez um trabalho, onde levou a gente para andar no mato perto da escola. Eu aprendi que o meio ambiente é o lugar onde vivemos, que não tenha poluição e uma floresta onde mora os animais. Eu gosto da arara, é um bicho bonito, com penas coloridas, minha planta é a arueira, porque faz sobra e a gente pode pendurar nela, gosto também das flores de camalote. Eu cuido da natureza regando as plantas e ajudando na horta de verdura, não maltrato os animais, não joga lixo no rio e o mato, não coloco fogo no mato e falo para não derrubar as árvores.

Meu nome é João, tenho 10 anos, moro na cidade de Corumbá, estudo na Escola Municipal Vale Oeste. A minha cidade é dentro do Pantanal, que eu conheço pouco, já andei de barco de turístico. A minha professora fala sobre Meio Ambiente e o Pantanal, e fazemos trabalhos sobre a flora do Pantanal. Eu sei que o meio ambiente é o lugar onde vivemos, é cuidar dos animais e plantas, manter tudo limpo e também é o lugar onde mora os animais. Meu animal favorito é a Onça, porque ela é forte e bonita, mas eu gosto também de jacaré, arara e o tuiuiú, e minha planta favorita é o Ipê Rosa, por que é a cor mais bonita. Eu cuido do meio ambiente não jogando lixo na rua e no mato, molhando as plantas, não maltratando os animais, não colocando fogo no lixo em frente de casa e usar as lixeiras com as cores corretas de reciclagem.

O primeiro texto destacado foi com base nas falas das crianças das 12 escolas municipais urbanas, que participaram da pesquisa na cidade de Corumbá, Mato Grosso do Sul. O segundo texto é com base nas falas das crianças das 5 escolas rurais participantes da pesquisa.

A fala das crianças reflete o meio que ela vive, Galvão (2000) diz que na concepção de Wallon, as trocas de relação da criança com o seu meio são fundamentais seu desenvolvimento. A criança já nasce em um mundo cultural e simbólico, onde sua compreensão das coisas dependerá dos outros, e conforme vai crescendo vai se inteirando com o meio no qual está inserido.

Considerações Finais

Os resultados demonstram que existe necessidade de qualificação para os professores nas temáticas sobre Meio Ambiente, tornando-a uma prática educativa possível em todas as disciplinas do currículo, possibilitando assim um entendimento mais amplo do papel da escola no contexto ecológico local, que nesse estudo, é o Pantanal de Corumbá, em Mato Grosso do Sul.

A adequação de materiais didáticos e ajustes nos processos de alfabetização, podem contribuir em muito para o aumento da conscientização sobre a preservação do meio ambiente, sobre a sobrevivência dos rios e do aquífero Guarani que fica na região do Pantanal e sobre a necessidade de uma transição agroecológica que resulte em menos poluição por agrotóxicos em todo o bioma.

Já existem ferramentas contributivas para o ensino e aprendizagem a partir do conhecimento local. Uma delas o “BICHIONARIO DO PANTANAL”, das autoras Iraci C. Romagnolli Dias e Teresinha Helena da S. Ferreira (2016), que é um dicionário ilustrado, com alguns jogos e partes para colorir. Contudo, é necessário que seja desenvolvido na região de Corumbá, outros materiais de auxílio para os professores da educação fundamental, no sentido de orientá-los a elaborar projetos e montar seus próprios abecedários junto às crianças, pois assim poderão aproveitar o capital cultural desenvolvido na região, utilizando palavras

e objetos que estão representados no seu espaço natural, onde as crianças tem muito conhecimento a ser levado em consideração.

Além da montagem própria do abecedário, já proposto aos professores e gestão local, os mesmos podem também utilizar-se de passeios ecológicos, vídeos interativos sobre o pantanal e concursos de desenhos e fotografias, onde o objetivo é a natureza local, animais, plantas, cultura geral e as condições de vida na região. Fazer mutirões para recolher lixo e resíduos em ambientes que sofrem com os problemas ambientais também é uma alternativa de reconhecer o entorno ambiental. Visitar ou até mesmo montar uma horta, ajuda as crianças a reconhecer os alimentos naturais e a importância deles para a saúde. Oportunamente, presenciamos um dia de feira na Escola. Cada criança da zona rural trouxe um tipo de alimento produzido em suas hortas e vendiam aos colegas por preços simbólicos, para aprender matemática, aproveitando o momento para conhecerem os tipos e nomes dos alimentos da região.

As crianças têm seus próprios conhecimentos, e muito se fala que devemos ouvi-las, mas pouco se oportuniza a elas esse espaço. Ao aplicar os questionários nas escolas, ouvimos inúmeras histórias, algumas fantasiosas e outras reais. Foi nítido que elas gostaram de saber que tem pessoas disposta a ouvi-las, a levar em consideração suas falas, seus desenhos, a ouvir atentamente suas histórias. O chão da escola de ensino fundamental do Pantanal, é terreno fértil e pode alterar a realidade desse a partir das boas práticas ambientais, fazendo uso de todos os conhecimentos das crianças e das comunidades do pantanal para evitar desmatamento, poluição das águas dos rios, evitar as queimadas e os incêndios criminosos, proteger os animais, aprender quais são os animais dessa região.

A educação ambiental poderá ajudá-las a se sentirem pertencentes a esse lugar e protetoras desse bioma. Aqui não tem leão e nem tigre, tem onça, não tem elefante, tem tamanduá e capivara, não tem zebra, tem cavalo pantaneiro. Estamos no Pantanal!

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Sônia de; SOUZA SANTOS, Iargo de; ARÊDES, Nayara; SILVA, Sós-tina. Redes-bioma: informação e comunicação para ação sociopolítica em ecor-regiões. **Ambiente & Sociedade**, São Paulo, v. XIX, n. 3, p. 233-252, jul.-set. 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31748020013>. Acesso em: 17 mai. 2019.

ALLEM Antonio C.; VALLS, José Francisco Montenegro. **Recursos forragei-ros nativos do Pantanal**. Brasília: Embrapa, 1987.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil (1988)**. Constitui-ção da República Federativa do Brasil. Biblioteca Digital da Câmara dos Depu-tados. 35. ed. Brasília: Edições Câmara, 2012. 446 p.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Resolução n.2, de junho de 2012, artigo 2. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp002_12.pdf. Acesso: 28 ago. 2022.

BRASIL. **Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6938.htm. Acesso em: 25 jan. 2019.

BRASIL. Ministério de Educação e do Desporto. **Referencial curricular na-cional para educação infantil**. Brasília, DF: MEC, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambien-tal, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9795.htm. Aces-sos em: 25 jan. 2019.

BRASIL. **Prefeitura Municipal de Corumbá**, Dados Econômicos. Dispo-nível em: <https://www.corumba.ms.gov.br/minha-corumba/dados-economi-cos/>. Acesso em: 25 jan. 2019.

CAPOBIANCO, João Paulo Ribeiro. In: CAMARGO, A.; CAPOBIANO, J.P.R.; OLIVEIRA, J.A.P (orgs.). **Meio ambiente Brasil: avanços e obstáculos pós-Rio-92**. São Paulo: Estação Liberdade/ Instituto Socioambiental; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2004. p. 127-165.

DIAS, Iraci Romagnolli; FERREIRA, Teresinha Helena da S. **Bichionário do Pantanal**. Tanta Tinta, 2016.

EMBRAPA Pantanal. **Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação**. Impactos ambientais e socioeconômicos no Pantanal. 2019. Disponível em: <https://www.embrapa.br/pantanal/impactos-ambientais-e-socioeconomicos-no-pantanal#:~:text=A%20remo%C3%A7%C3%A3o%20da%20vegeta%C3%A7%C3%A3o%20nativa,erosivos%20nas%20bordas%20do%20Pantana>. Acesso em: 27 ago. 2022.

FREINET, Célestin. **As Técnicas Freinet da Escola Moderna**. Lisboa: Editorial Estampa Ltda., 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia - Saberes Necessários à Prática Educativa**. 36. ed. São Pulo: Editora Paz e Terra. Coleção Saberes, 1996.

GALVÃO, Izabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. 7.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000. (Educação e conhecimento). 134p.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUERRA, Antonio José Teixeira; CUNHA, Sandra Baptista. (orgs.). **Impactos ambientais urbanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

IBGE, **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGEeduca**, BRASIL, 2019. Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/territorio/18307-biomas-brasileiros.html>. Acesso em 21 mai. 2019.

IBGE. **Cadastro Central de Empresas 2016**. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/panorama>. Acesso em: 25 jan. 2019.

IBGE. **Produto Interno Bruto dos Municípios. Corumbá. Mato Grosso do Sul.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/corumba/pesquisa/38/47001?tipo=ranking>. Acessado em 29 ago. 2022

KRAPFENBAUER, Anton. O ser humano e o meio ambiente: uma crise sem saída? [online]. **Ciênc. Florest.** vol.2, n.1, 1992, p.141-175. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/cienciaflorestal/article/view/281>. Acesso em: 21 jan. 2019.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Discurso do Sujeito Coletivo:** pesquisa qualitativa levada a sério. 1. ed. São Paulo: USP, 2003.

LEFÈVRE, Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social.** Brasília: Liberlivro; 2010.

LEFÈVRE Fernando; LEFÈVRE, Ana Maria Cavalcanti. **Pesquisa de Representação Social.** Um enfoque quali quantitativo. Brasília (DF): Liberlivro, 2012.

MATURANA R., Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana/ Humberto Maturana;** organização e tradução Cristina Magro, Victor Paredes. - Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001,

MINAYO, Maria C. S. **O Desafio do Conhecimento — Pesquisa Qualitativa em Saúde.** São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1992.

PRAXEDES, Walter. **A educação reflexiva na teoria social de Pierre Bourdieu.** São Paulo: Edições Loyola, 2015.

SOUZA, João Carlos de. **O caráter religioso e profano das festas populares:** Corumbá, passagem do século XIX para o XX. **Revista Brasileira de História,** São Paulo, 2004, 24. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26304814>. Acesso em: 18 mai. 2019.

SOUZA, Lécio Gomes de. **História de uma Região: Pantanal e Corumbá.** Ed. resenha tributária LTDA. São Paulo, 1973.

UNESCO. **Carpeta de información sobre el patrimonio mundial.** Paris, 2008. Disponível em: <http://www.unesco.org/>. Acessado em 29.08.2022

VIGOTSKI, L. S. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. São Paulo, Ícone e EDUSP. (1988).

WWF. **Living Planet Report - 2018: Aiming Higher**. Grooten, M. and Almond, R.E.A. (Eds). WWF, Gland, Switzerland, 2018. Disponível em: https://c402277.ssl.cf1.rackcdn.com/publications/1187/files/original/LPR2018_Full_Report_Spreads.pdf. Acesso em: 28 ago. 2022.

CAPÍTULO 16

OS SENTIDOS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS PARA OS ADOLESCENTES EM CONFLITO COM A LEI

Micheline Sant'Anna

Beatriz Xavier

Relata-se aqui pesquisa de mestrado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação Social da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal. O Estudo buscou investigar os sentidos das práticas educativas e sua influência nos projetos de vida pessoal e profissional de adolescentes em conflito com a lei, que cumprem medidas socioeducativas em regime de internação na Unidade Estadual de Internação - UNEI Pantanal e, por fim, se tais práticas efetivamente promovem mudanças na vida desses sujeitos.

Partiu-se do pressuposto que o ato educativo é um processo social que busca emancipar os sujeitos, tornando-os autônomos, críticos, criativos e participativos no exercício de direitos e deveres historicamente constituídos. Espera-se que nessa sociedade desigual e excludente, os processos educacionais oferecidos a esses indivíduos possibilitem seu desenvolvimento intelectual e cognitivo por meio do acesso a novos saberes e conhecimentos.

O referencial teórico adotado foi a teoria histórico-cultural e autores que dialogam com a perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético. Quanto aos procedimentos metodológicos, caracterizou-se como pesquisa qualitativa, uma vez que o seu percurso compreendeu estudo bibliográfico e documental e estudo de campo, com observação e entrevista de sujeitos matriculados no ensino regular que estivessem participando das ações educativas oferecidas na unidade educacional de internação.

O texto está organizado em quatro partes: a primeira trata do início da institucionalização de crianças e adolescentes no Brasil ao longo do século XX. A segunda parte discute as garantias nos dispositivos legais que dizem respeito ao direito à educação para os adolescentes em conflito com a lei em cumprimento de Medidas Socioeducativas (MSE) em regime de privação de liberdade. A terceira parte apresenta as especificidades no atendimento da UNEI Pantanal, que atende adolescentes do sexo masculino de todas as regiões do estado de Mato Grosso do Sul. E por fim, a quarta e última parte apresenta a análise dos dados da pesquisa.

O processo da institucionalização de crianças e adolescentes: as especificidades e as garantias legais da socioeducação

Apresentamos aqui um panorama de como se constituíram as garantias do acesso à educação aos adolescentes em cumprimento de MSE, privados de liberdade, realizado por meio de pesquisa bibliográfica em estudos e documentos oficiais a partir do século XX, como o Código de Menores (1927-1979); a Constituição Federal (1988); o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (1990); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDBEN (1996) e o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo - SINASE (2012).

A institucionalização de adolescentes em conflito com a lei no Brasil registra práticas utilizadas de internação consideradas desumanas. No século XX, tais ações se caracterizavam pela recolha de crianças e adolescentes que praticavam atos que infringiam a lei e que deveriam ser corrigidas com procedimentos disciplinares através da reclusão em instituições e atingiam principalmente as classes pauperizadas. As ações disciplinares pretendiam, por meio da punição, corrigir o que se considerava serem desvios de condutas morais e éticas e os questionamentos

acerca desse tipo de assistência foram se consolidando nos debates em congressos internacionais e se faziam presentes na luta por um atendimento mais humanizado a esse público.

O Código de Menores de 1927 apresentaria a conceituação dos termos menor abandonado, delinquente²⁴ ou desvalido, denominações que foram sofrendo alterações no decorrer das transformações nas políticas de assistência e atendimento à criança e ao adolescente. Segundo Rizzini e Pilotti (2011), o termo menor abandonado inclui a pobreza ou a falta de família e suas consequências; menores delinquentes seriam os autores ou cúmplices de fato qualificado como crime ou contravenção e menores desvalidos os sem valimento e “sem valia” que se encontram desprotegidos, desamparados, desgraçados, miseráveis.

O alto índice no trânsito desses protagonistas entre suas casas, ruas e instituições, apontava como causa primordial a vulnerabilidade social que perpassa a “[...] alta mobilidade que caracteriza as trajetórias destas crianças e adolescentes para ser provocada por fatores ligados ao contexto de violência urbana no país, em particular aqueles relacionados ao narcotráfico”. (RIZZINI, 2004, p. 16).

Não se localiza, ao longo da história, qualquer intenção de proporcionar espaços educativos que visassem fortalecer os vínculos familiares e sociais desses sujeitos e oferecer-lhes conteúdos educacionais de qualidade. Havia apenas o diagnóstico de uma infância como problema gravíssimo, invariavelmente associado à pobreza.

As transformações conceituais também se davam nas formas de atendimento, que recebiam novas nomenclaturas como escola de preservação, pré-monitoria industrial ou de reforma, educandário ou instituto. Entretanto, tais mudanças serviam apenas para impetrar a ideia de

²⁴ Para mais informações consultar no Estatuto da Criança e do Adolescente os Art. 19 e 92.

que somente com o trabalho e uma educação voltada para questões morais seria possível salvar tais vidas do mundo da marginalidade, criando uma cultura da institucionalização desse público.

Um regulamento criado em 1924 denominava os espaços de acolhimento como “Abrigo de Menores” e neles se oferecia uma educação cujas práticas não respeitavam a essência humana e, portanto, jamais poderia ter resultados satisfatórios, visto que essa forma de educar contrariava a convicção das vantagens da convivência familiar. Somente a partir dos anos 1980 se questionaria o sistema de internato destinado à infância pobre, que além de dispendioso, produzia o menor institucionalizado, jovens estigmatizados que teriam grande dificuldade de inserção social ao saírem das instituições disciplinadoras.

Eram comuns neste período as ações de correção por órgãos da justiça e polícia, voltadas aos denominados menores delinquentes, considerados a principal causa do aumento da criminalidade no Brasil e no mundo. Conforme eram resgatados das ruas, estes recebiam classificação de acordo com sua origem e história familiar e eram encaminhados para as casas de correção ou colônias correccionais, causando, segundo Rizzini e Pilotti (2011, p. 22) “[...] indignação entre os defensores da reeducação dos menores”.

Em 1927 seria implementado o Juízo de Menores que determinava a organização e aperfeiçoamento da internação de menores com a intenção de recuperar as vidas dessas crianças e adolescentes, porém com um padrão estabelecido com base na ação policial. Concomitante a implementação do Juízo de Menores, em 1927, foi promulgado o Código de Menores que compreendia quatro denominações: carentes, abandonados, inadaptados e infratores, sendo

[...] carentes: menores em perigo moral, em razão da manifestação da incapacidade dos pais em mantê-los;
abandonados: menores privados de representação

legal pela falta ou ausência dos pais ou responsáveis; inadaptados: menores com grave desajuste familiar ou comunitário; infratores: menores autores de infração penal. (GREGORACCI; ONOFRE, 2013, p. 90).

O Código de Menores não ofereceu proteção social efetiva a esse público e a preocupação com a questão faz surgir o Serviço de Assistência a Menores (SAM) em 1941, com a intenção de oferecer uma assistência oficial por meio de um órgão federal. Entretanto, a estreita relação entre os órgãos públicos e privados foram assolados pela corrupção nos órgãos competentes e a utilização dos recursos distribuídos segundo Rizzini e Rizzini (2004), sem fiscalização rigorosa, obedeceu a critérios escusos determinados por poderes políticos e as verbas nunca chegaram a atender as crianças.

A apreensão sobre a estabilidade da família brasileira continuava e no governo de Getúlio Vargas a intenção de assegurar a educação foi se consolidando com a criação do SAM. A educação era então concebida como formação de cidadãos trabalhadores para o mercado profissional, que respeitassem a hierarquia nos preceitos morais e profissionais, ou seja, formar cidadãos trabalhadores como capital humano. Em 1948 a Declaração Universal de Direitos Humanos estabeleceria a educação como direito fundamental de todo ser humano. O Art. 26º informaria que a instrução é um direito adquirido “[...] não podendo ser ofertado como forma de controle e disciplinamento, uma vez que este tipo de ação não favorece o desenvolvimento social, físico e psíquico do sujeito, e sim, visa a manutenção de um sistema de governo ditatorial”. (ONU, 1948).

Por volta de 1950, o funcionamento do SAM seria rejeitado por boa parte das autoridades competentes, cogitando-se uma nova proposta de institucionalização de crianças e adolescentes. Em 1964, foi criada a FUNABEM com o objetivo de colocar em prática procedimentos con-

trários aos objetivos do antigo SAM. O discurso sobre a incapacidade das famílias da classe popular em educar e disciplinar os filhos, impunha a ideia de que cabia a essas famílias a culpa pela incidência dos erros de seus filhos, colocando em evidência a necessidade de assistência à infância no Brasil.

[...] O novo Códigos de Menores, instaurado em 1979, criou a categoria de “menor em situação irregular”, que, não muito diferente da concepção vigente no antigo Código de 1927, expunha as famílias populares à intervenção do Estado, por sua condição de pobreza. A situação irregular era caracterizada pelas condições de vida das camadas pauperizadas da população, como se pode ver pelo artigo 2º da lei n. 6.697/79. Os amplos poderes mantidos aos magistrados não demoraram a ser questionados e combatidos pelos movimentos sociais, com a transição democrática. (RIZZINI; RIZZINI, 2004, p. 41).

Como se pode observar pelo breve panorama acima apresentado, o direito à educação é conquista decorrente de uma trajetória em que os serviços oferecidos à população vulnerável sofreram transformações em seus dispositivos legais.

O direito à educação para adolescentes em conflito com a lei nos dispositivos legais

A partir daqui direcionamos o foco das garantias do direito à educação para o adolescente em conflito com a lei, compreendido por Lazzarotto et al (2014) como aquele que comete um ato infracional e a quem tenha sido determinado o cumprimento de medida socioeducativa por autoridade competente. De antemão, é necessário destacar que a distância entre o que prescreve a lei e a sua aplicabilidade requer atenção especial para a compreensão sobre o direito à educação no atendimento e na assistência a esses sujeitos.

Duas décadas após a criação da FUNABEM e quatro décadas da promulgação da Declaração Universal de Direitos Humanos, instituiu-se a Constituição Federal de 1988, que assegura em seu artigo 6º a educação como um direito social. Em seu artigo 205, a CF garante a educação como direito de todos, fazendo a ressalva de que cabe ao estado e à família essa responsabilidade. (BRASIL,1988).

Portanto, os adolescentes que se encontram no cumprimento de medidas socioeducativas devem ser responsabilizados por sua conduta infracional, mas também devem ter os direitos assegurados no que diz respeito ao resgate das oportunidades perdidas e a consolidação de laços nas mais diversas instâncias sociais. De acordo com o artigo 4º do ECA.

É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, além de deixá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1990, p. 23).

Aqui a educação é declarada imprescindível e considerada ato instrucional e de transformação social para uma formação cidadã. O artigo 54º inciso I do ECA, expõe: “o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1990). Sendo assim, os adolescentes em conflito com a lei, em privação de liberdade, deverão ter o direito do acesso e permanência da educação em nível fundamental, quando em processo de cumprimento da medida socioeducativa. (SANT’ANNA, 2017).

Em seu artigo 57º o ECA considera que além da inclusão e do acesso à educação, deve ser garantida a qualidade do processo educativo com vistas a promover possibilidade de transformação nos projetos de vida pessoal e profissional dos educandos. Deve ser garantida ainda a

promoção e reconhecimento das ações elaboradas pelos órgãos responsáveis, como forma de evidenciar as atividades executadas no período de formação do educando, perpassando desde a inserção no processo educativo como a permanência ao longo da vida, até quando assim for necessário, uma vez que

[...] o poder público estimulará pesquisas, experiências e novas propostas relativas a calendário, seriação, currículo, metodologia, didática e avaliação, com vistas à inserção de crianças e adolescentes excluídos do ensino fundamental obrigatório [...], **posto que isso será de suma importância para o seu desenvolvimento integral, bem como irá contribuir na sua trajetória de vida, além de fomentar na sua reintegração ao mundo do conhecimento, fazendo permanecer em si a chama acessa na busca por novos saberes.** (BRASIL, 1990; grifos nossos).

A Lei nº 9394/96 (LDBEN) em seu artigo 22º, evidencia o direito à educação para todos, o que inclui os socioeducandos. Além disso, normatiza a sistematização da educação em todo o território brasileiro, tendo como apoio os fundamentos presentes na Constituição Federal de 1988, o que torna esse direito um exercício para a cidadania, por meio da ascensão dos sujeitos em seus estudos no decorrer de sua vida escolar e profissional. (SANT'ANNA, 2017)

O SINASE, Lei nº 12.594/2012, outro dispositivo legal que viria a expressar direitos ao adolescente em cumprimento de MSE, tem como pressupostos a CF de 1988, o ECA, bem como o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente e dentre as garantias, o direito à educação, que deve se fazer presente a partir do momento que o Juiz da Infância e da Juventude submeter o adolescente ao regime de semiliberdade ou internação.

O SINASE em suas instruções tem como objetivo estabelecer um “[...] conjunto ordenado de princípios, regras e critérios, de caráter jurídico, político, pedagógico, financeiro e administrativo, que envolve desde o processo de apuração de ato infracional até a execução da medida socioeducativa [...]” (BRASIL, 2012, p. 22). Esse dispositivo legal prioriza ações que tentam respeitar as especificidades dos sujeitos em questão, colocando como um dos procedimentos no seu atendimento um plano individual de atendimento – PIA, que se refere a uma importante ferramenta no acompanhamento da evolução pessoal e social do adolescente e se constitui num “[...] instrumento que possibilita planejar as ações necessárias, propiciando a reflexão com o adolescente sobre onde está e aonde quer chegar, linhas de intenções e compromissos que são registrados no PIA.” (LAZZAROTTO et al., 2014, p. 196).

O PIA seria uma forma de promover o desenvolvimento, oferecendo direcionamentos e buscando atender todas as demandas psicossociais, que envolvem o contexto social, educacional e profissional, determinadas no SINASE, Capítulo IV, artigo 54, como se vê:

Constarão do plano individual, no mínimo: I - os resultados da avaliação interdisciplinar; II - os objetivos declarados pelo adolescente; III - a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional; IV - atividades de integração e apoio à família; V - formas de participação da família para efetivo cumprimento do plano individual; e VI - as medidas específicas de atenção à sua saúde. (BRASIL, 2012, n.p).

Este documento ainda indica orientações sobre os planos de atendimento socioeducativo em seu capítulo III, no artigo 8º, que estabelece a articulação das ações a serem desenvolvidas, em várias esferas desde que estejam em consonância com o que está estipulado no Estatuto da Criança e do Adolescente. Os PIA “[...] deverão, obrigatoriamente

te, prever ações articuladas nas áreas de educação, saúde, assistência social, cultura, capacitação para o trabalho e esporte, para os adolescentes atendidos [...]”. (BRASIL, 2012, n.p).

É pertinente frisar que continua a existir um hiato entre a aplicabilidade efetiva das políticas públicas e o atendimento a esse jovem no cenário político atual, em que o sujeito que comete um ato infracional é visto como um problema social que deve ser eliminado da sociedade a todo custo. Tal concepção produz numa grande maioria de pessoas, a ideia de que o sujeito em questão ocupa a posição de autor de violência, sem compreender que esses sujeitos são fruto da crescente violência urbana, num contexto de vulnerabilidade social que acarreta graves problemas como o da exclusão social.

Também não há no senso comum a percepção de que a exclusão não é natural, mas produzido historicamente. Para Bock et al (2016), não basta identificar e quantificar a pobreza nas camadas sociais menos favorecidas, pois a exclusão social advém da negação das garantias dos direitos fundamentais do ser humano, o que permite a internalização de valores pelas camadas sociais mais pobres que os reproduzem no seu cotidiano, tornando-o uma questão complexa, que se perpetua nas diversas esferas da vida social e econômica.

Os processos de exclusão social vêm se agravando como já apontava Leontiev (1978) e se acentuam em situações que perpassam pela falta de ajuste das políticas econômicas, resultando em ações inconsequentes por meio de políticas compensatórias que ao invés de estruturar e tentar resolver os problemas vigentes, contribuem incisivamente para o aumento da desigualdade social e econômica, agindo como efeito dominó nos diversos aspectos da vida.

Compreende-se aqui, portanto, que a constituição de adolescentes em conflito com a lei está diretamente relacionada com o processo

de exclusão social do sistema capitalista de produção e de suas ideologias e afeta, principalmente, jovens do sexo masculino que se evadiram do sistema educacional e, a partir do abandono escolar têm suas vidas drasticamente marcadas

[...] Os jovens pobres [...] são os ‘excluídos por excelência’, pois sequer conseguem chegar ao mercado de trabalho formal. [...] A exclusão e a alienação dos jovens pobres, pelo envolvimento com a ilegalidade, têm produzido fortes marcas em suas existências: os que conseguem sobreviver aos extermínios certamente não escapam do recolhimento em internatos e prisões. (COIMBRA & NASCIMENTO, 2007, p. 8).

A desigualdade social, evidente no histórico das vivências diárias destes adolescentes destituídos de direitos e do acesso aos produtos da cultura, é compreendida por eles como algo natural e não que decorre de construções sociais e são “[...] resultado das escolhas políticas feitas ao longo da história de cada sociedade.” (SCALON, 2011, p. 50).

A concepção do adolescente em conflito com a lei como um risco social vem se agravando com o projeto de estado mínimo, ou seja; a omissão do estado em intervenções mais efetivas nos problemas sociais existentes, vem sendo valorizada nas últimas décadas em que os governos propõem políticas neoliberais. A ideologia liberal acentua a culpabilização dos sujeitos por suas mazelas sociais, e propõe ações compensatórias sem considerar os direitos fundamentais previstos em lei e tornando inviável a garantia da aplicabilidade efetiva das políticas públicas sociais.

A violação das garantias e dos direitos fundamentais previstos na constituição brasileira para o adolescente, contribui para a sua permanência no processo de exclusão social, e não consegue criar condições para que estes sujeitos vislumbrem possibilidades nos seus projetos de vida pessoal e profissional.

Neste contexto, é grande o desafio de garantir o direito à educação para os adolescentes no cumprimento de MSE. Porém, apesar das dificuldades que se apresentam na execução dessas medidas, observa-se que ainda existem tentativas de superar os limites impostos nos documentos legais, uma vez que a sua efetiva aplicabilidade depende de ações conjuntas, em rede, e que poderão oferecer ou ampliar a probabilidade de articulação entre os órgãos competentes, tornando possível o aprimoramento de ações e serviços nesta área.

Olhares sobre o ambiente: as especificidades no atendimento da socioeducação na UNEI Pantanal

A Unidade Educacional de Internação de Corumbá – UNEI Pantanal foi instituída em 19 de fevereiro de 2004 tendo a sua fundação ocorrido em 14 de agosto do mesmo ano, como consta nas Resolução/SETASS (extinta Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária) nº 006/04 da SEJUSP-MS - Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso do Sul, artigos 1 e 2, inciso VI, que informa a criação de Unidades Educacionais de Internação, de Semiliberdade e de Atendimento em Liberdade Assistida no estado de Mato Grosso do Sul, no ano de 2004.

Em 2013 foi reconstruída e inaugurada como nova Unidade Educacional de Internação do Pantanal, conforme os parâmetros de infraestrutura que constam nos documentos legais do SINASE e do CONANDA²⁵, porém com ressalvas, pela ausência de alguns ambientes, como se pode observar mais à frente no texto. Tais documentos buscam

²⁵ Para maiores informações sobre aspectos arquitetônicos das unidades, ver mais em resolução nº 119/2006 do CONANDA, e no SINASE – Lei 12.594/12 nos aspectos sobre infraestrutura das unidades.

assegurar que a construção desses espaços seja o mais próximo possível de convívio e acolhimento social necessário para o desenvolvimento dos adolescentes no cotidiano de privação de liberdade.

A instituição tem capacidade para atender 21 adolescentes do sexo masculino e possui 835,43 m² de área construída. No cumprimento das MSE o adolescente tem o direito ao processo de escolarização desenvolvido pela Secretaria de Estado de Educação e de frequentar o ensino básico regular por meio do Projeto AJA/MS, coordenado inicialmente pela Escola Estadual Pólo Prof^ª Regina Lúcia Anffe Nunes Betine de Campo Grande/MS até o ano de 2018 e a partir de 2019, o ensino da unidade passou a ser coordenado pela Escola Estadual Castro Brasil de Corumbá/MS.

Assim, a UNEI Pantanal segue as diretrizes educacionais do projeto político pedagógico da Escola Castro Brasil e as orientações relacionadas com a educação em situação de privação de liberdade expressas na legislação do ECA e do SINASE. Vale inferir que deveria existir um projeto específico para cada unidade educacional de internação, visto que cada qual possui as suas particularidades.

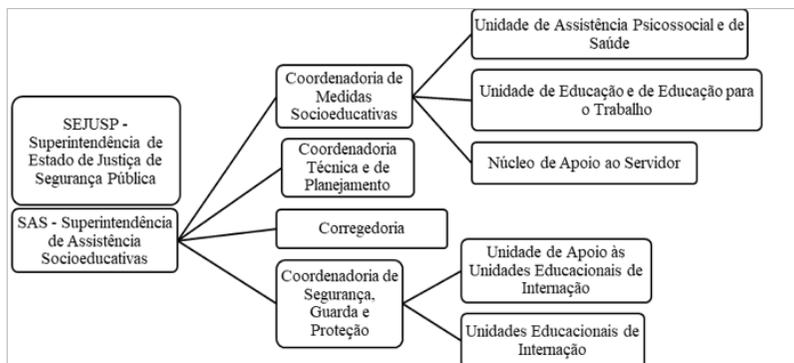
A instituição oferece ações educativas como esporte, cultura, lazer, cursos profissionalizantes²⁶, e atendimento psicossocial e odontológico por meio da Secretaria de Estado de Saúde – SES e Secretaria Municipal de Saúde - SMS; atendimento religioso por meio de instituições religiosas e acompanhamento familiar. Todas essas ações de atendimento têm o acompanhamento psicossocial e educativo coordenados pela SAS - Superintendência de Assistência Socioeducativa, vinculada à Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública (SEJUSP).

²⁶ Para maiores informações sobre o direito de realizar aulas de educação profissional para o adolescente em conflito com a lei, consultar o artigo 6 da Lei nº 11.892/08 (BRASIL, 2008); o artigo 37 § 3º LDB nº 9394/96 (BRASIL, 1996); e o capítulo VIII, mais especificamente nos artigos 76 ao 79, da Lei nº 12.594/2012 - SINASE (BRASIL, 2012).

Na estrutura organizacional do SAS, são constituídos órgãos que respondem pela coordenação técnica e de planejamento, de MSE, de corregedoria, de segurança, guarda e proteção, tudo isso localizado na cidade de Campo Grande/MS. Na coordenadoria que se refere às MSE, têm-se unidades que executam o atendimento psicossocial e de saúde, a educação básica do ensino regular e aquela voltada para o ensino profissional, além de um núcleo de apoio ao servidor estadual. Incluem-se nessa última estrutura, todos os funcionários efetivos das unidades, conforme o gráfico 01 abaixo sobre a organização estrutural da SAS.

Além das responsabilidades da SAS, existem ações que seguem as diretrizes expostas no SINASE, entre elas: a elaboração, desenvolvimento e estímulo de programas de atendimento aos aspectos pessoais, sociais, familiares e profissionais do adolescente e o tratamento adequado para reintegração dos internos das UNEIS ao convívio social, por meio de programas, projetos e atividades preventivas e de cuidado, entre outras.

Gráfico 01: Organograma de funcionamento da SAS



Fonte: Dados obtidos no site da SEJUSP/MS e elaborado pela autora.

Na realização desse estudo, foi possível realizar um roteiro de observação realizado no ano de 2019 para averiguar as especificidades da estrutura organizacional da instituição. No período da coleta de dados a unidade contava com 21 adolescentes sob o regime de privação de liberdade, tendo um gestor que coordena uma equipe de funcionários administrativo, da secretaria, recepção, setor de psicologia, atendimento de saúde bucal e enfermagem, jurídico e profissionais da educação. Conta ainda com o apoio de 04 agentes de segurança que acompanham os adolescentes em todas as atividades da instituição.

Buscamos observar se o ambiente oferece um acolhimento favorável ao processo de reeducação, conforme recomenda o SINASE. No que diz respeito ao projeto arquitetônico, a unidade está assim estruturada: uma recepção; uma sala para a secretaria; a sala da direção; uma sala para revistas e uma sala de monitoramento; três salas de aula; quatro banheiros; oito alojamentos com banheiros; 1 laboratório de informática com 15 computadores de mesa; uma sala de vídeo que se trata de um miniauditório onde acontecem as palestras, oficinas e cultos; o refeitório, que funciona como local de visita pois os adolescentes se alimentam nos alojamentos; o espaço do banho de sol que é uma área verde como um pequeno campo de futebol; uma sala de atendimento de saúde e uma sala de atendimento psicológico; cozinha e dois alojamentos para os agentes.

Apesar de prevista, não existe um espaço físico para a biblioteca e o que se usa como espaço de leitura é uma sala decorada pelos professores com caixotes e livros de literatura. A quadra de esportes não foi construída e é substituída por uma área verde onde acontece o banho de sol. O atendimento jurídico é realizado em uma sala da área administrativa da unidade. Assim, apesar de a instituição ter sido construída nos parâmetros de infraestrutura contido no SINASE, o atendimento não condiz com os espaços disponíveis para a realização de atividades, como

previsto, donde se considera que ainda se constitui como um espaço de privação de liberdade.

O nosso último roteiro de observação, diz respeito às especificidades do processo de aprendizagem. Abaixo, seguem as informações referentes a este tópico:

Tabela 01 - Especificidades do processo de ensino-aprendizagem na unidade:

Média de alunos por turma:	03 a 05 alunos aproximadamente
-Ensino fundamental I:	03 alunos
-Ensino fundamental II:	09 alunos
-Ensino médio:	07 alunos
Materiais didáticos:	Fornecido pela SED
Disciplinas oferecidas nos níveis de ensino:	Segue a organização dos ciclos trabalhados no Projeto AJA/MS ²⁷
Organização da sala de aula	Cadeiras e mesas de modo tradicional de ensino
Projetos educacionais	São desenvolvidos de acordo com as datas comemorativas anuais
Temas transversais	São desenvolvidos durante o ano, no ensino regular e nas palestras do atendimento psicológico

Fonte: Dados obtidos na coleta de dados com o roteiro de observação criado pela autora.

No que se refere à estrutura física da instituição e à sua organização, foi possível observar que os alojamentos, denominados de “X”, tem capacidade para 2 a 3 adolescentes e se assemelham a celas, com isolamento feito por grades nas portas e janelas; as camas são fixas, feitas de cimento com colchões sobrepostos e são dotados de banheiros. A limpeza é feita pelos adolescentes em uma sequência de escala. Todos vivem trancados e na rotina diária são levados para o banho de sol, momento esperado e tido como favorito; em suas falas referem-se à sensação de liberdade no banho de sol mesmo que momentânea. O ho-

²⁷ As disciplinas do Projeto AJA/MS funcionam como a Educação de Jovens e Adultos – EJA. As séries são divididas em ciclos de duas séries seguidas, que visam avançar o jovem para a série apropriada à sua idade, com intuito de diminuir a defasagem idade-série e preparar o aluno para sua vida profissional.

rário de visitas acontece aos domingos e vai das 14 horas às 17 horas, passando o visitante por rigoroso sistema de revista pessoal.

A área verde é dedicada a atividades esportivas como futebol, tênis e educação física e as atividades religiosas são realizadas na sala destinada às palestras, denominada miniauditório, local que eles aproveitam para olhar a janela que dá acesso à rua para observar o movimento. O telefonema semanal aos familiares ocorre às quintas-feiras e é outro momento de lazer que apreciam. Tanto a visita quanto o telefonema são retirados como forma de punição ao comportamento e/ou não obediência às normas vigentes na unidade.

O atendimento de saúde e psicológico acontece diariamente por uma técnica em enfermagem e por uma psicóloga. A visita do defensor público ocorre mensalmente para suprir as necessidades de atendimentos judiciais e verificação no cumprimento das MSE, e a escala de atendimento se dá em função das prioridades.

Por meio das observações e análise dos dados coletados pelos questionários e entrevistas, consideramos que o contexto físico e a rotina diária podem levar os sujeitos a um processo sistemático de supressão da concepção de si mesmos, que Goffman (2007) denomina de processo de mortificação que os sujeitos carregam após passar por uma série de degradações e humilhações em ambientes de privação de liberdade. Também colaboram para o processo de mortificação a perda de identidade em decorrência da ausência do acolhimento familiar, a inserção no cumprimento da medida socioeducativa com privação de liberdade, a obediência às rigorosas regras internas para o exercício do disciplinamento, o isolamento no alojamento e o convívio diário com outras pessoas sem qualquer vínculo anterior.

As atividades educativas escolares são praticadas nas salas de aula e se assemelham à escola formal. Elas envolvem professores, coordena-

ção e projeto pedagógico. As aulas ocorrem nos períodos matutino e vespertino, oferecendo ensino fundamental I e II, além do ensino médio, conforme os objetivos propostos no projeto Avanço do Jovem na Aprendizagem em Mato Grosso do Sul AJA-MS (2016) e que segue o currículo contido no referencial curricular estadual destinado ao público da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

Assim, o espaço de educação é não formal, mas as aulas ocorrem com a rotina de ensino de um espaço formal de educação. O que difere é o processo de disciplina e vigilância em cumprimento às regras de segurança. O calendário letivo segue o das escolas estaduais com dois recessos escolares, no final do primeiro e do segundo semestres.

No período de recesso, os adolescentes ficam apenas com o atendimento psicológico que acontece durante todo o ano, e que busca, além de cuidar de questões emocionais, realizar dinâmicas para o fortalecimento de vínculos afetivos familiares.

Nas atividades religiosas são realizados os cultos religiosos pelo menos uma vez por semana e a participação é voluntária. É o momento em que se possibilita as relações interpessoais, promovendo interações e diálogos que contribuem para a autoavaliação sobre as ações do cotidiano na vida pessoal.

As atividades esportivas fazem parte do currículo escolar e acontecem nas atividades escolares e nos treinos esportivos em horários de contraturno, que são oferecidos como forma de atividade educativa semanal. Essas ações são bastante requisitadas pelos adolescentes, pois promovem além da interação social, o progresso evolutivo do condicionamento físico, importante no desenvolvimento biológico do ser humano.

As palestras ocorrem conforme demandas que surgem no atendimento psicológico e nas observações no cotidiano da unidade. Nesses

casos, solicita-se palestras dos órgãos competentes sobre temas específicos para oferecer informações e orientações.

As observações focaram as atividades desenvolvidas nos períodos matutino e vespertino, pois de acordo com os relatos dos adolescentes, no período noturno ficam no interior dos alojamentos e após o jantar que é servido às 17 horas, optam por assistir TV, ou ler algo como literatura infanto-juvenil, revistas, livros, bíblia etc. Optam ainda por executar atividades artesanais como fabricação de pulseiras de linha, criação de porta-retratos, porta-trecos, objetos de origami, como os de formato de cisne, construídos com folha de papel sulfite. Essas ações só são permitidas até as 22 horas, momento que se recolhem no próprio alojamento para dormir.

As observações realizadas evidenciam demandas a ser atendida nas atividades de ensino durante do cumprimento de MSE se se pretendem garantir os direitos previstos. Consideramos que ações diversificadas em diversas áreas do conhecimento precisam ser melhor exploradas como preconizam as diretrizes contidas no ECA, na legislação direcionada ao direito à educação e no expresso no SINASE.

Procedimentos metodológicos da pesquisa

Após as observações para retratar o cotidiano das práticas educativas na unidade de internação, foi aplicado um questionário socioeconômico e realizadas entrevistas individuais semiestruturadas com os adolescentes. A pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa UFMS/CONEP e pela gestão da unidade, desde que tivesse o acompanhamento presencial de um agente de segurança no local da entrevista.

As tentativas de transmitir confiança aos entrevistados foram frustradas pela presença constante do agente de segurança, não tendo

sido realizadas em condições ideais. Assim, mesmo garantindo-se o anonimato dos relatos oferecidos em relação ao que se ia registrar, o temor em emitir respostas diretas ficou evidente e as respostas obtidas foram breves.

Os critérios de seleção dos participantes foram: (1) estar em cumprimento de medida socioeducativa e (2) estar matriculado no ensino regular e participar de todas as práticas educativas desenvolvidas dentro da unidade, resultando em 11 sujeitos denominados de S e seguidos por um número: S1, S2, S3 e assim por diante.

As informações obtidas nas entrevistas foram transcritas e transformadas em discursos cuja análise fundamentou-se na teoria psicológica sociohistórica, que destaca os núcleos de significação, para identificar os sentidos para a consciência dos sujeitos. Essa análise referendou-se em autores como Aguiar (2009, 2011) e Batista Jr. et al. (2018), que argumentam que pela análise das categorias ou núcleos de significação presentes nos discursos dos sujeitos, pode-se chegar ao movimento de suas consciências sobre tais categorias, o que permite a reflexão acerca dos sentidos atribuídos às práticas educativas, pelos sujeitos participantes.

Análise da categoria atividades educativas e seus indicadores: os sentidos das práticas educativas nos projetos de vida pessoal e profissional dos adolescentes

A análise está organizada acerca dos seguintes questionamentos: (1) Das atividades educativas, qual a que você mais gosta de fazer? Por quê? (2) Que tipo de atividades educativas você gostaria que seus professores/educadores realizassem nas aulas e que você acha importante para o seu desenvolvimento? (3) O que você planeja fazer na sua vida pessoal e profissional, após o cumprimento da medida socioeducativa?

Foram documentadas as reflexões dos adolescentes durante as perguntas realizadas sobre as práticas educativas desenvolvidas na unidade, bem como as suas perspectivas sobre o futuro pessoal e profissional. As entrevistas gravadas foram transcritas, e dessa transcrição realizou-se um mapeamento das respostas, que procedeu a organização inicial de pré-indicadores e a análise mais detalhada resultou nos indicadores referentes aos sentidos atribuídos por eles às práticas educativas.

A partir daí, foram estruturados os núcleos de significação com base no agrupamento dos conteúdos por similaridades. A seguir, expõe-se a estrutura dos núcleos de significação por categorias, gerados a partir dos pré-indicadores iniciais.

(1) Núcleo de significação a - atividade educativa que mais gosta **- Definição do núcleo:**

“É... Educação física. Porque... faz muito exercício e distrai a mente também”.²⁸

Observa-se neste núcleo que os sujeitos, em fase de desenvolvimento intelectual e físico, apresentam inquietação com o tempo passado no alojamento, com restrições de movimentação e sob vigilância constante, características da privação de liberdade. O afastamento do convívio social reflete em vários aspectos de sua vida e a maioria frisou atividades que permitem a socialização com os demais, como a atividade física e as ações religiosas.

Os que escolheram atividades físicas expressam alegria e sensação de liberdade, como se observa na fala de **S4**: “[...] Bom... Sair pro sol

²⁸ As entrevistas foram transcritas na íntegra, no intuito de “[...] respeito pela cultura e pelos valores do entrevistado [...]”, bem como na atenção de repassar informações de maneira autêntica e fidedigna. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 35).

né... que sai do alojamento... pra não ficar trancado. Aí lá no sol, nós joga bola; fica... brinca. Ah porque... (risos)... é da hora! Melhor que ficar na cela... ficar preso”.

Observe-se que **S4** refere-se ao alojamento como “cela” e considera “da hora” sair para o sol, porque o espaço físico destinado às atividades de educação física é o mesmo onde ocorre o banho de sol, outra atividade bastante citada por eles, que embora se configure como atividade disciplinar, garante a possibilidade de interação social. As falas revelam a preferência por atividades que os coloquem em contato com o mundo social além dos muros da instituição, como expressa **S11**: “Quando vem alguma coisa realmente de fora... (rs). É... porque aí... quebra essa rotina... quando vem uma coisa diferente dá uma melhorada”.

Em sua maioria, os sujeitos não tinham relação anterior com a religiosidade, que passou a ser valorizada na instituição. Por questões emocionais, pela possibilidade de socialização, deram início aos estudos sobre religião nos cultos realizados por uma igreja evangélica, tornando regular tal participação, como expresso na fala de **S7**: “A religião né! Que... entender... com Deus né... sabedoria também...”.

Em respeito às atividades multidisciplinares, assim se expressa **S5**: “A... do... do projeto mermo, que tem... arte circense, coisa assim, essas atividades.”. Refere-se ao projeto realizado em período anterior à pesquisa, em que professores e profissionais de diferentes áreas promoveram atividades que buscavam discutir temas emergentes na educação, bem como realizar atividades práticas com artes e atividades físicas trabalhando aspectos cognitivos e a interação social entre os socioeducandos.

(2) – Núcleo de significação b - atividade educativa importante para o seu desenvolvimento – Definição do núcleo: “[...]Então, ati-

vidade que a professora poderia propor assim, para dar uma melhoria: talvez era... atividade para tentar incentivar pra dar um “jeito”, só que é difícil... né professora!?”

Neste núcleo as opções que mais se destacaram foram as ações educativas relacionadas com atividades escolares, atividades artesanais e palestras ministradas por profissionais de diferentes áreas do conhecimento realizadas no projeto multidisciplinar e associadas a atividades práticas. A escolha por conteúdos de disciplinas escolares desenvolvidas na escola da unidade, surpreendeu por se tratar de uma ação que imaginávamos não ser algo que interessasse aos adolescentes. Inverso a isso, para eles se apresenta como um momento de aprendizado que representa uma chance de mudança na vida pessoal e profissional após o cumprimento da MSE, uma expectativa de ascensão na vida em vários aspectos.

O gosto pela aquisição de novos conhecimentos e em fazer algo que favorece aspectos do desenvolvimento está presente nas respostas de 4 sujeitos que expressam preferência por ações educativas diversificadas que possibilitem explorar algo desconhecido, desperte a curiosidade e o desejo por novos saberes. A fala de **S11** anuncia o apreço por ações educativas diferenciadas, com o oferecimento de ações mais atrativas ou lúdicas: “... atividade para tentar incentivar pra dar um “jeito”....

Pensar práticas educativas inovadoras e que possam despertar o desejo de transformação, de mudança de vida, por meio de atividades mais dinâmicas se apresenta como um desafio a ser ultrapassado, reconhecendo a “[...] importância da participação do aluno como sujeito e não paciente do processo educativo, sendo importante “ouvir o aluno”, respeitá-lo, e caso realmente queiram estudantes pensando, falando sendo compreendidos e compreendendo, a escola tem que ser outra. (ONOFRE, 2011, p. 267-285).

A visão reificada sobre uma determinada profissão pode ser inspirada pelo desejo de realização profissional ou pela influência dos meios midiáticos, que podem valorizam profissões que ocorrem nas classes dominantes e aparece quando são instados a falar sobre projetos de vida futura. Nestes termos, **S1** expõe a aspiração por exercer “Atividade de... por exemplo: de Direito... se formar em advogado... É... Ou Juiz! Ou Desembargador”. Tal escolha pode estar ancorada na presença de um profissional no atendimento judicial na unidade e que pode influenciar como modelo. As vontades, os desejos, os sonhos dos adolescentes são definidos por eles, não apenas por aquilo que faz parte de seu contexto social, mas também por aquilo a que a sociedade atribui mais prestígio.

Outra questão relevante que emergiu nas entrevistas baseia-se no histórico recente na instituição, marcada pelo conflito entre dois grupos e que se faz presente na preocupação em desenvolver atividades em pequenos grupos separados para evitar conflitos físicos ou verbais. Apesar da preocupação com a segurança, as atividades proporcionadas pelo projeto multidisciplinar realizado na unidade, despertou a conscientização sobre a importância da interação entre alunos e entre alunos e docentes, no compartilhamento de novos conhecimentos. Esse processo na aquisição de novos saberes, faz parte do desenvolvimento psicossocial dos seres humanos, que nas relações sociais produzem e reproduzem cultura em sociedade.

A preocupação sobre a falta da convivência em grupo, evidencia-se no comentário de **S7** quando afirma “... tipo não tem muito assim coletivo ainda... tipo... sempre tem briga com outros... outras pessoas... aí tipo... coletivo entre amizade assim não...”. Pode-se inferir que apesar dos conflitos, **S7** ressentiu-se da falta de convivência, o que indica um despertar da consciência para a necessidade de interação.

Por fim, verifica-se que as palestras do setor de psicologia e, principalmente, das atividades teóricas e práticas realizadas pelo projeto

multidisciplinar ofereceram conhecimentos que instigaram o interesse por querer saber, explorar, descobrir mais sobre diversas temáticas nos âmbitos social, político e cultural.

(3) – Núcleo de significação c – planejamento da vida pessoal e profissional - Definição do núcleo: “Terminar meus estudos... Ter um emprego melhor! É isso! Construir uma família... tipo... reconstruir né, porque eu tava lá, num dei muito valor assim... Aí agora a gente reflete aqui... Sair daqui com outro pensamento.”

A esperança depositada no papel da escola como garantidora de um futuro melhor está presente nas falas que indicam a educação como norteadora para alcançar as condições de construção de uma família nuclear. Também se referem a almejar uma profissão que ofereça estabilidade financeira como relatam os sujeitos **S2, S5, S7 e S10** respectivamente: “... É profissional, é fazer um concurso... É... Concurso da receita federal.”; “... Eu... queria ser professor! Professor ou então advogado!”; “...Queria entrar na marinha. Isso que queria.”; “Ser jogador! Jogador de futebol. Me profissionalizar... isso aí”.

Outro dado importante das respostas é que alguns projetaram a sua vida sempre como algo externo à unidade, referindo-se a estudos que possam desenvolver após o período de privação de liberdade. Não há citações a algo que tenham aprendido na unidade e que poderia ser utilizado como um apoio para sua vida pessoal ou profissional.

Considerações Finais

Como vimos, o direito à educação dos adolescentes em cumprimento de MSE é uma conquista histórica após longa trajetória marca-

da pela concepção de infâncias como problema gravíssimo, associado à pobreza e que deveria ser contida em instituições cujo acolhimento era norteado por ações policiais. Nosso objetivo consistia em saber se as conquistas legais têm sido garantidas e quais os sentidos das práticas educativas para adolescentes em cumprimento de MSE, nos seus projetos de vida pessoal e profissional.

Vimos que mesmo atendendo alguns dispositivos legais, há longo caminho a percorrer e o processo educacional desses sujeitos exige mais tempo que a educação formal, para compensar a falta de acesso a que essa população é historicamente submetida. Entendemos que o planejamento a ser feito deve estar de acordo com as diretrizes do projeto político pedagógico escolar e alinhado com as orientações internas e dos documentos legais que seguem as diretrizes dos direitos e deveres do adolescente.

Na instituição observada, apesar de ter as características da educação regular com ações em sala de aula, a rigidez na disciplina, bem como a vigilância constante do ambiente são marcantes, assim como as regras mantidas em função da segurança, que mantém os adolescentes em celas, onde inclusive fazem as refeições, desprezando o refeitório.

Escolhemos dar voz a esses sujeitos para conhecer o que sentem e pensam sobre o papel da educação em seus projetos de futuro. Tivemos no processo de escuta, sua voz policiada pela presença do agente de segurança, o que evidenciou a necessidade de transformar a dinâmica de funcionamento desses espaços de maneira a torná-los mais acolhedores e menos punitivos, se se quiser garantir uma educação transformadora.

Nos registros realizados, as entrelinhas das falas dos sujeitos apontaram para a esperança na educação como possibilidade de futuro pessoal e profissional, o que indica que quando oferecidas de maneira planejada, com o fim de transformar social, política e culturalmente os sujeitos as ações educativas podem atribuir sentidos que até então os sujeitos não tinham, seja por falta de oportunidades ou de compreensão.

Defendemos aqui que as práticas educativas podem provocar reflexões e, conseqüentemente, mudanças em direção ao pensamento crítico sobre a realidade, o que pode representar uma forma de possibilitar novas escolhas na forma de viver e a busca pela superação do ciclo de pobreza e violência. Mesmo inseridos num processo de exclusão social, esses sujeitos podem e devem ter acesso a uma educação que capacite a liberdade de refletir e lutar por direitos dos quais foram destituídos ao longo da vida e do processo de privação de liberdade.

As práticas educativas nos contextos de internação, portanto, devem oferecer ações inovadoras, que provoquem reflexões sobre o valor da existência e promovam uma autoavaliação sobre as ações executadas a partir da internalização de novos conceitos. Os sentidos apreendidos das falas dos sujeitos desta pesquisa revelam que estes reconhecem ter se desenvolvido cognitivamente na UNEI, tanto na formação escolar como nas demais atividades educativas proporcionadas naquele ambiente. Assim, os sentidos dessas práticas têm contribuído tanto para a formação escolar quanto para os projetos de vida pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M.; OZELLA, S. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. *In*: BOCK, A. M. B.; BATISTA JR., J. R. L. *et al.* (org.). **Análise de discurso crítica para linguistas e não linguistas**. São Paulo: Parábola, 2018.

BOCK, A. M. *et al.* Significações sobre a escola e projeto de futuro em uma sociedade desigual. *In*: AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. (org.). **A dimensão subjetiva do processo educacional**. São Paulo: Cortez, 2016. p. 229-248.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/579494/publicacao/16434817>. Acesso em: 24 nov. 2016.

BRASIL. Lei Federal nº 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1990. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/91764/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-lei-8069->. Acesso em: 30 out. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 24 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm. Acesso em: 27 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), regulamenta a execução das medidas socioeducativas destinadas a adolescente que pratique ato infracional [...]. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF: Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-. Acesso em: 30 out. 2014.

COIMBRA, C. M. B.; NASCIMENTO, M. L. Jovens pobres: o mito da periculosidade. *In*: FRAGA, P. C. P.; LULIANELLE, J. A. S. (org.). **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2007. p. 19-37.

GREGORACCI, L. M.; ONOFRE, E. M. C. O Programa de Medidas Socioeducativas em meio aberto: vozes de adolescentes em conflito com um a lei. **Revista LEVS**, São Paulo, n. 12, p. 87-99, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2631>. Acesso em: 21 abr. 2017.

LAZZAROTTO, G. D. R. *et al.* **Medida Socioeducativa: entre A & Z**. Porto Alegre: UFRGS; Evangraf, 2014.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Trad. Manuel Dias Duarte. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública do Estado de Mato Grosso do Sul (SEJUSP/MS). Secretaria de Estado de Trabalho, Assistência Social e Economia Solidária (SETASS). Fundação da Unidade Educacional de Internação de Corumbá/MS (UNEI-Pantanal). Resolução nº 006, de 14 de agosto de 2004. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2004.

MATO GROSSO DO SUL. Deliberação CEE/MS nº 10.814, de 10 de março de 2016. Estabelece normas para a educação básica no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. **Diário Oficial do Estado de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS: Governo do Estado do Mato Grosso do Sul, 2016.

ONOFRE, E. M. C. Educação escolar na prisão: controvérsias e caminhos de enfrentamento e superação da cilada. *In*: LOURENÇO, A. S.; ONOFRE, E. M.

C. (org.). **O espaço da prisão e suas práticas educativas: enfoques e perspectivas contemporâneas**. São Carlos: EdUFSCar, 2011. p. 267-285.

ONU – Organização das Nações Unidas. Paris: **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 10 dez. 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 3 mar. 2021.

RIZZINI, I.; PILOTTI, F. A infância sem disfarces: uma leitura histórica. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (org.). **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 15-30.

RIZZINI, I.; RIZZINI, I. **A institucionalização de crianças no Brasil: percurso histórico e desafios do presente**. Rio de Janeiro; São Paulo: PUC-Rio; São Paulo: Loyola, 2004.

SANT'ANNA, M. M. dos S.; FLANDOLI, B. R. X.; LIMA, C. A. Direito à educação: um estudo sobre as práticas sociais educativas para os adolescentes em conflito com a lei na UNEI-Pantanal. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 14., 2017, Campo Grande. **Anais** [...]. Campo Grande: UCDB; UFMS, 2017. Disponível em: https://cidh2017.files.wordpress.com/2017/11/ar_gt4-18.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

SCALON, C. Desigualdade, pobreza e políticas públicas: notas para um debate. **Contemporânea**, São Carlos, n. 1, p. 49-68, jan./jun. 2011. Disponível em: <https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/20>. Acesso em: 07 out. 2021.

SOBRE OS AUTORES

Adilson Citelli

Professor Titular do Departamento de Comunicações e Artes da ECA-USP. Coordenador do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq.

Aline Cristine Androlage Mercado

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Professora PROATIC da Prefeitura Municipal de Corumbá, MS.

Amanda de Mattos Pereira Mano

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Campus de Marília. Professora adjunta na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS/Campus do Pantanal.

Amanda Silva de Medeiros

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Possui Graduação em Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul e Mestrado em Educação Matemática também pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2018).

Ana Luisa Zaniboni Gomes

Pós-doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Jornalista profissional diplomada, diretora da OBORÉ, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom.

Ana Paula Moreira de Sousa

Doutoranda em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal da Grande Dourados. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Relações étnico-raciais e Formação de professores (GEPRAFE/Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Docente na Educação Básica.

Angélica Pall Oriani

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - Unesp/Campus de Marília. Professora no Centro Universitário Sagrado Coração - UNISAGRADO/Bauru - SP.

Beatriz Xavier

Mestra e Doutora em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS. Professora Associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal.

Celeida Maria Costa de Souza e Silva

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP); Pós-Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Professora Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado- em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (PPGE-UCDB)

Cláudia Araújo de Lima

Doutora em Saúde Pública pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca da Fundação Oswaldo Cruz - FIOCRUZ. Pesquisadora Sênior Voluntária. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – Educação Social, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal - UFMS. Professora do Programa de Pós-Graduação em Estudos Fronteiriços, da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal - UFMS.

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

Doutorado em Ciências do Desporto pela Universidade de Trás os Montes e Alto Douro – UTAD, reconhecido no Brasil pelo Programa de Doutorado em Educação Física-UPE/UFPA. Professor adjunto do Curso de Educação Física na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) CPAN e docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS/CPAN (Nível Mestrado)

Dilson Vilalva Esquer

Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN). Professor efetivo da Prefeitura Municipal de Corumbá, MS.

Eladio Sebastián-Heredero

Doutor pela Universidad Alcalá de Henares (Espanha). Professor Visitante Estrangeiro da UFMS (Campo Grande-MS). Trabalha na área de Educação, com ênfase em Planejamento Educacional e Currículo, Escola Inclusiva: estratégias e práticas educativas.

Erika Natacha Fernandes de Andrade

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista, UNESP, Campus de Araraquara. Professora na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campus de Naviraí e professora no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campus do Pantanal.

Fabiano Quadros Rückert

Doutor em História. Professor Adjunto na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Campus do Pantanal. Professor Permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação do Campus do Pantanal. Líder do Grupo de Pesquisa Cultura Escolar: instituições, atores e práticas de ensino.

Fabiany de Cássia Tavares Silva

Pós-doutora pelo Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP). Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), Professora-pesquisadora da Faculdade de Educação e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (FAED, PPGEDU, UFMS). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Observatório de Cultura Escolar (OCE). Bolsista produtividade em pesquisa 1D – CNPQ.

Helena Corazza

Pós-doutora em Ciências da Comunicação pela ECA-USP. Jornalista profissional diplomada, diretora da OBORÉ, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Mediações Educomunicativas (MECOM) da ECA-USP/CNPq e vice-coordenadora do Grupo de Pesquisa Comunicação e Educação da Intercom.

Juliana Gomes Santos da Costa

Mestre em Educação pela PUC-Campinas. Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Membro do grupo de pesquisa Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Continuada (GEPEC) da Faculdade de Educação UNICAMP.

Leandro Costa Vieira

Professor Assistente na Universidade Federal do Mato Grosso de Sul - Campus do Pantanal - CPAN/UFMS. Mestre em Educação pela UFMT. Especialista e graduado em Artes Visuais - Licenciatura, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Doutorando no PPGE da UFMS.

Márcia Regina do Nascimento Sambugari

Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora Associada na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Câmpus do Pantanal (CPAN).

Maria do Carmo Brazil

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Pesquisadora Sênior na Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD.

Maxcinny Nascimento da Silva

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/ Campus do Pantanal –UFMS-CPAN.

Micheline Sant'Anna

Mestra em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal – UFMS/CPAN. Assessora Técnico-Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Corumbá/MS.

Nathalia Claro Moreira

Graduada em História (UFMS/CPAN), Mestre em Educação (PPGE/UFMS), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Filosofia (PPGFIL/UERJ). Professora substituta no curso de Pedagogia (UFMS/CPAN).

Nathália Gabriela de Carvalho

Mestranda em Ensino de Ciências pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - Instituto de Física- Campo Grande.

Nereide Aparecida Pagani Galvão

Mestra em Educação pelo PPGE da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN). Licenciada em Matemática pela UFMS/CPAN. Participa do Grupo de Estudo e Pesquisa em Desenvolvimento Gênero e Educação (GEPDGE) e da Rede Internacional América Latina, África, Europa, Caribe (ALEC).

Rafael Fernando da Costa

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC-Campinas). Membro do grupo de pesquisa Formação e Trabalho Docente do PPGE da PUC-Campinas.

Ramon Rodrigues Claro Moreira

Graduando em Direito (UFMS/CPAN).

Sabrina Sander

Mestre em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD. Professora no Colégio Imaculado Coração de Maria e Assistente do Museu Municipal Adolfo Evaldo Lindenmeyer, na cidade de Saporanga (RS).

Selma Gonçalves Pare

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campus do Pantanal.

Sérgio Guilherme Ibañez

Mestrando em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), do Câmpus do Pantanal (CPAN). Membro do Grupo de estudos e pesquisa em identidade e formação de educadores (GRIFE).

Suely Scherer

Professora associada na Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, atuando nos Programas de Pós-graduação em Educação e Educação Matemática. Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Desenvolve e orienta pesquisas na área de Tecnologias Educacionais e Educação a Distância, investigando questões relacionadas ao currículo escolar e cultura digital, aprendizagem e formação de professores. Líder do Getecmat - Grupo de Estudo em Tecnologia e Educação Matemática.

Tatiana da Silva Ramos Batista.

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, UFMS, Campus do Pantanal. Professora da Educação Infantil na Secretaria Municipal de Educação de Corumbá.

Tiago Duque.

Doutor em Ciências Sociais pela UNICAMP. Professor da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Líder do Impróprias – Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças.

Este livro foi editorado com as fontes Crimson Text e Barlow.
Publicado on-line em: <https://repositorio.ufms.br>

ISBN 978-65-86943-96-2



9 786586 943962

 editora
UFMS