Reginaldo Santos Pereira
Cecília Conceição Moreira Soares
Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Nilma Margarida de Castro Crusoé
Núbia Regina Moreira
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
(Organizadores)

CURRÍCULOS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDIÇÕES UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

Reitor
Prof. Dr. Luiz Otávio de Magalhães

Vice-Reitor
Prof. Dr. Marcos Henrique Fernandes

CONSELHO EDITORIAL DO PPGEd

Prof. Dr. Carlos Eduardo Ferraço – UFES
Profª Drª Cecília Conceição Moreira Soares – UNEB
Prof. Dr. Elizeu Clementino de Souza – UNEB
Prof. Dr. Edmilson Menezes Santos – UFS
Profª Drª Rosilda Arruda Ferreira – UFBA

COMITÊ EDITORIAL

Presidente
Profª Drª Gleide Magali Lemos Pinheiro (PROEX)

Representantes dos Departamentos/Áreas de Conhecimento
Profª Drª Adriana Dias Cardoso (DFZ)
Profª Drª Alba Benemérita Alves Vilela (DS II)
Prof. Dr. Prof. Cezar Augusto Casotti (DS 1)
Profª Drª Delza Rodrigues de Carvalho (DCSA)
Prof. Me. Érico Rodrigo Mineiro Pereira (DCSA)
Prof. Dr. Flávio Antônio Fernandes Reis (DELL)
Prof. Dr. José Rubens Mascarenhas de Almeida (DH)
Prof. Dr. Luciano Brito Rodrigues (DTRA)

Representantes da Edições UESB
Esp. Cássio Marcilio Matos Santos (Diretor)
Esp. Yuri Chaves Souza Lima (Editor)
Adm. Jacinto Braz David Filho (Revisor)
Dr. Natalino Perovano Filho (Portal de Periódicos)

Produção Editorial

CriArtes
Capa
Normalização Técnica
Diagramação/Editoração Eletrônica

Revisão de linguagem: de responsabilidade dos autores

Impressão e acabamento: Empresa Gráfica da Bahia
Tipologia: Garamond 11/15/papel Offset 90g.
Em: junho de 2022

Reginaldo Santos Pereira
Cecília Conceição Moreira Soares
Dinalva de Jesus Santana Macêdo
Nilma Margarida de Castro Crusoé
Núbia Regina Moreira
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis
(Organizadores)

CURRÍCULOS E PRÁTICAS
EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

EDIÇÕES UESB
Vitória da Conquista – BA
2022

Copyright © 2022 by Organizadores
Todos os direitos desta edição são reservados a Edições UESB.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte,
constitui violação de direitos autorais (Lei 9.610/98).

C986

Currículos e práticas educativas na educação básica. / (Org.) Reginaldo Santos Pereira … [*et al.*].- - Vitória da Conquista: Edições UESB, 2022.

234 p.

ISBN 978-65-87106-49-6

Currículo – Prática educativa. 2. Prática pedagógica. 3. Educação básica. I. Pereira, Reginaldo Santos. II. T.

CDD: 372.1981

Catalogação na fonte: Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890
Biblioteca Universitária Professor Antonio de Moura Pereira
UESB – Campus de Vitória da Conquista

Editora filiada à:

EDIÇÕES UESB

Campus Universitário – Caixa Postal 95 – Fone: 77 3424-8716
Estrada do Bem-Querer, s/n – Módulo da Biblioteca, 1° andar
45031-900 – Vitória da Conquista – Bahia
www2.uesb.br/editora – E-mail: edicoesuesb@uesb.edu.br

SUMÁRIO

Apresentação
Reginaldo Santos Pereira.....7

Capítulo 1 – O trato pedagógico com a diversidade cultural na educação infantil: reflexões e práticas
Calila Fernandes Guimarães
Dinalva de Jesus Santana Macêdo.....15

Capítulo 2 – Currículo da educação infantil: dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar
Ivete Borges Gomes Carvalho
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis.....45

Capítulo 3 – A recontextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)
Michele Sodré Logeto
Núbia Regina Moreira.....71

Capítulo 4 – A polivalência e a abordagem triangular no currículo do ensino de Arte: um estudo do tipo Estado da Arte
Sérgio Gomes Carvalho
Reginaldo Santos Pereira.....89

Capítulo 5 – O preconceito racial na perspectiva das imagens: olhares plurais
Edmacy Quirina de Souza.....117

Capítulo 6 – Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista
Giomária Pereira Damacena
Nilma Margarida de Castro Crusoé.....145

Capítulo 7 – A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Básica: a relação entre pedagogia e história
Ruthnelle de Oliveira Chagas
Cecilia Conceição Moreira Soares.....179

Capítulo 8 – Práticas educativas da diferença nos encontros e desencontros de um educador
Nilson Fernandes Dinis.....195

Capítulo 9 – Prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: um estudo bibliográfico
Bruna Sales Teixeira
Tiara Geralda de Oliveira
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva.....211

Sobre os autores e autoras.....229

APRESENTAÇÃO

No currículo são expressas as visões de mundo, homem, sociedade, cultura e educação, o que o caracteriza como uma prática social, que envolve processos de seleção e distribuição cultural que se manifesta na vida escolar. O currículo inscreve-se numa sociopolítica, tanto de agenciamentos oficiais (políticas curriculares) ou no cotidiano escolar (políticas de subjetivação, isto é, formas de pensar, agir e sentir, normalizadas, disciplinadas, regulamentadas e controladas). Ele também é linguagem. Nele identificamos significantes, significados, posições discursivas, invenções, relações de saber e poder. O currículo produz os sujeitos aos quais fala, aos que interpela, estabelece diferenças, constrói hierarquias e produz identidades.

Os estudos e pesquisas que tematizam o *Currículo* tem atravessado o debate educacional na contemporaneidade, em especial no Brasil. Interrogar as políticas curriculares, dialogar com as práticas educativas e problematizar os discursos produzidos sobre/para as diferenças, nos parece ser uma tarefa irrevogável na pesquisa educacional. Desse modo, a organização do livro *CURRÍCULO E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA*, tem sua origem a partir da reunião de estudos e pesquisas do grupo de pesquisadoras/es da Linha de Pesquisa Currículo, Práticas Educativas e Diferença, do Programa de Pós-Graduação em

Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e mais algumas/uns convidadas/os, e sua viabilização se deu a partir do Convênio nº 001/2018, firmado entre a UESB e a Secretaria de Educação do município de Itapetinga, para qualificação de 19 docentes que atuam na educação básica da cidade.

A obra está organizada em nove capítulos. No primeiro, intitulado "O trato pedagógico com a diversidade cultural na educação infantil: reflexões e práticas", de Calila Fernandes Guimarães e Dinalva de Jesus Santana Macêdo, as autoras objetivaram compreender como as práticas pedagógicas dialogam com a diversidade cultural na Educação Infantil, tendo em vista conhecer os fatores que confluem nesse processo. A investigação se deu em uma escola pública municipal de Educação Infantil na cidade de Itapetinga, localizada na Região Sudoeste do Estado da Bahia. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas com quatro professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica e análise do Projeto Político-Pedagógico da escola. Devido a quantidade de informações produzidas, o recorte desta discussão contempla apenas as entrevistas com as professoras sobre o trabalho da escola no que tange à diversidade cultural. Para a análise e interpretação dos dados recorreu-se à técnica de análise de conteúdo na modalidade temática. Os resultados evidenciam que a diversidade cultural é trabalhada na escola em datas comemorativas de maneira romântica, exótica e descontextualizada. Todavia, existem práticas exitosas que certamente contribuem para o trato pedagógico da diversidade cultural de maneira contextualizada e problematizadora. A pesquisa reconhece a necessidade de investir na formação de professores numa perspectiva intercultural crítica para o trato pedagógico com a diversidade cultural na escola.

No segundo capítulo, "Currículo da Educação Infantil: dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar", Ivete Borges Gomes Carvalho e Sônia Maria Alves de Oliveira Reis, analisam como o currículo da educação infantil apresenta a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. A pesquisa,

de caráter qualitativo, ocorreu em uma escola pública municipal de Itapetinga, no sudoeste baiano. As autoras inicialmente realizam um levantamento das pesquisas e legislação na área, no período de 2008 a 2018 e, posteriormente, com base na observação escolar, com registro em diário de campo e entrevistas semiestruturadas com as professoras, coordenadora pedagógica e a diretora da escola, analisam em que medida o currículo da educação infantil e o Projeto Político Pedagógico da escola discutem ou não a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar.

O estudo revela que: i) há poucas pesquisas que problematizam a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes na educação infantil; ii) os profissionais da educação não têm formação para lidar com episódios de acidentes no ambiente escolar; iii) existe a necessidade de ampliação dos conhecimentos e orientações curriculares e pedagógicas sobre a prevenção de acidentes na infância, especificamente em escolas de educação infantil; iv) a infraestrutura inadequada da escola e as ocorrências de acidentes impedem as professoras de desempenharem atividades de interação e brincadeiras no pátio; v) é importante garantir um espaço físico seguro, a rotina, a realização de práticas lúdicas, o reconhecimento das diversidades infantis e a formação continuada que possibilite o professor articular o tripé brincar, cuidar e educar no cotidiano da escola.

O capítulo três, intitulado "A recontextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)", Michele Sodré Logeto e Núbia Regina Moreira, problematizam os discursos dos documentos oficiais para o estudo das relações étnico-raciais, com o objetivo de compreender como eles são recontextualizados no currículo prescrito dos cursos de Pedagogia da UESB. A partir do referencial teórico de Basil Bernstein, a pesquisa de caráter qualitativo e documental, primeiro analisa o campo oficial de como é produzido o discurso para as relações étnico-raciais nos documentos: Leis 10.639/03 e 11.645/08, o Parecer CNE/CP 3/2004, que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-

raciais e a Resolução CP 1/2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Em seguida, no campo não oficial, analisam como a universidade tem recontextualizado os documentos oficiais por meio das ementas das disciplinas previstas nas matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia dos *campi* de Itapetinga, Jequié e Vitória da Conquista.

Os resultados da pesquisa apontam que esses cursos de Pedagogia contemplam, em sua matriz curricular, propostas referentes à temática investigada, no entanto, as disciplinas que tratam especificamente da temática das relações étnico-raciais são periféricas no currículo. Embora exista uma intenção em se fazer cumprir a legislação, considerando-se que nos currículos dos cursos analisados existem disciplinas com ementas e conteúdo específico relacionado à temática, ainda se percebe algumas dificuldades no processo de sua inserção.

Os autores Sergio Gomes Carvalho e Reginaldo Santos Pereira, no capítulo "A polivalência e a abordagem triangular no currículo do ensino de arte: um estudo do tipo Estado da Arte", convidam-nos, a partir de um levantamento de cinco pesquisas realizadas nos estados de São Paulo, Paraíba, Ceará e Santa Catarina, a problematização sobre: currículo de Arte; práticas de ensino de arte; formação docente para o ensino de Arte; infraestrutura do ambiente escolar para consolidação da política curricular em Arte; discursos de professores e representantes de órgão educacionais que revelam resistência à implementação de mudanças no currículo.

Entre essas temáticas discursivas que influenciam na composição curricular da área de Arte-Educação, os autores analisaram o discurso curricular subjacente à prática do ensino de Arte, tomando por referência os significantes "Polivalência" e "Abordagem Triangular" que são norteadores do currículo que se antagonizam em Arte-Educação em torno do que seja o "ensino de Arte de qualidade" ou "o ensino de Arte adequado" a essa área de conhecimento.

A pesquisa revelou que esses significantes dizem mais do que simples metodologia para aulas de Arte, pois expressam discursos

pedagógicos que se tornaram hegemônicos na Arte-Educação, a partir das influências desencadeadas pelas mudanças oriundas das Leis 5.692/71 e 9.394/96 nesse componente curricular.

O quinto capítulo, de autoria de Giomária Pereira Damacena e Nilma Margarida de Castro Crusoé, sob o título "Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista", apresenta o resultado parcial de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo discutir as práticas pedagógicas de sete coordenadoras de escolas municipais de Vitória da Conquista. No percurso investigativo, buscou-se entender as dificuldades e estratégias do fazer pedagógico, cem como a importância das relações interpessoais no ambiente pedagógico e com a família. As autoras utilizaram como referência do estudo a pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturada para produção dos dados, e a análise se deu com o uso da técnica de análise de conteúdo, tendo como unidade de sentido as frases.

Os resultados da investigação apontam que o coordenador enfrenta muitos desafios em sua prática, e que, independente da sua formação acadêmica, consegue desenvolver um bom trabalho, considerando que se aprende com a prática, e que as relações com os colegas e com a comunidade são muito importantes para que o trabalho desse profissional tenha êxito.

No capítulo seguinte, intitulado "A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da educação básica: a relação entre Pedagogia e História", Ruthnelle de Oliveira Chagas e Cecilia Conceição Moreira Soares, problematizam e relacionam a conexão interdisciplinar da EJA com a disciplina de História, o que permite alargar a compreensão dos seus sujeitos, contribuindo no contexto pedagógico com sua metodologia científica e no trato e ampliação dos usos das fontes.

O sétimo capítulo, de autoria de Edmacy Quirina de Souza, tem como título "O preconceito racial na perspectiva das imagens: olhares plurais". A partir de uma pesquisa empírica realizada nas creches e pré-escolas da rede municipal de ensino de Itapetinga, a autora utiliza da

técnica do grupo focal com sete professoras, quarenta e sete crianças, coordenadora pedagógica e diretora, para analisar os discursos produzidos sobre as imagens (bonecas, crianças e desenhos) que ornamentam os espaços e os ambientes (paredes, portas, muros, murais) das instituições de educação infantil.

A investigação utiliza o referencial teórico foucaultiano e dos estudos culturais para compreender as formulações discursivas presentes nas imagens e nas falas dos sujeitos. Os resultados das falas dos sujeitos revelam um racismo institucionalizado no âmbito das escolas que atendem as crianças e a necessidade de um processo de formação continuada com vistas a construção de uma educação antirracista.

O autor Nilson Fernandes Dinis, no artigo intitulado "Práticas educativas da diferença nos encontros e desencontros de um educador", relata uma parte de sua trajetória profissional como educador e dos desafios para pensar, na educação contemporânea, o currículo e as práticas pedagógicas sob o olhar provocativo das diferenças. Problematiza também a distinção entre pedagogias da diversidade e pedagogias das diferenças, a partir da influência dos estudos pós-estruturalistas em sua formação, mostrando os comprometimentos éticos com o exercício da diferença na educação e como princípio a defesa de uma escola e uma universidade pública para todos/as.

O último capítulo, tem como título "Prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: um estudo bibliográfico", de autoria de Bruna Sales Teixeira, Tiara Geralda de Oliveira e Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva. A partir de uma pesquisa bibliográfica, realizada nas Reuniões Anuais da ANPEd (1998 a 2015), as autoras analisam o contexto e resultados das pesquisas sobre os postulados teóricos, as normativas legais e o que vem sendo discutido com a temática práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O olhar analítico para as pesquisas aponta que as práticas pedagógicas na EJA podem ser ressignificadas, em especial, para atender qualitativamente a formação desse público.

Os capítulos que compõem esta obra destacam a pluralidade de olhares para as políticas curriculares, as práticas educativas e as diferenças, pois interrogam campos científicos, pedagógicos, saberes institucionalizados, investigam práticas, problematizam possíveis mudanças e, ao mesmo tempo, constitui-se um referencial crítico importante para discentes, docentes, pesquisadores e profissionais da educação que desejam dialogar com outras cartografias curriculares.

Boa leitura!

Prof. Dr. Reginaldo Santos Pereira
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Capítulo 1

O trato pedagógico com a diversidade cultural na educação infantil: reflexões e práticas

Calila Fernandes Guimarães
Dinalva de Jesus Santana Macêdo

Introdução

Este capítulo apresenta algumas reflexões de uma dissertação de mestrado[1] que objetivou compreender como as práticas pedagógicas dialogam com a diversidade cultural na Educação Infantil em uma escola pública municipal situada na cidade de Itapetinga, tendo em vista conhecer os fatores que confluem nesse processo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil apresentam os princípios e determinações que regem esta modalidade de educação em nosso país. A partir deste documento, a Educação Infantil passa por um intenso processo de revisão de concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e de seleção e fortalecimento de práticas pedagógicas mediadoras de aprendizagens e do desenvolvimento das crianças pequenas (BRASIL, 2009).

[1] Dissertação, intitulada: *O trabalho pedagógico em uma escola da Educação Infantil no município de Itapetinga/BA: um olhar sobre a diversidade cultural*, defendida em março de 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Nesse âmbito, têm se destacado, em especial, os debates sobre o trabalho junto às crianças de até 3 anos em creches, e como proporcionar práticas junto às crianças de 4 e 5 anos que garantam a continuidade no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, sem antecipação de conteúdos que serão trabalhados no Ensino Fundamental.

Nesse prisma, de acordo com Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil, as instituições desta modalidade de ensino devem "oferecer condições para que as crianças aprendam a conviver, a ser e a estar com os outros e consigo mesmas em uma atitude básica de aceitação, de respeito e de confiança" (BRASIL, 1998, p. 46), possibilitando o desenvolvimento da autonomia e identidade das crianças.

Atualmente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que é um documento de caráter normativo visa organizar os currículos dos sistemas e redes de ensino, como também as propostas pedagógicas das escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio das escolas brasileiras (BRASIL, 2017). No que se refere à Educação Infantil, tendo em vista os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se), a BNCC apresenta cinco campos de experiências, nos quais as crianças devem aprender e se desenvolver (BRASIL, 2017, p. 25).

- O eu, o outro e o nós;
- Corpo, gestos e movimentos;
- Traços, sons, cores e formas;
- Escuta, fala, pensamento e imaginação;
- Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Todavia, vale destacar que críticas são tecidas por pesquisadores e estudiosos acerca da BNCC. Com foco na diversidade cultural na Educação Infantil, destacamos Souza (2016) ao analisar a primeira e segunda versão da BNCC e de pareceres disponíveis à consulta pública, destaca que a perspectiva cultural contemplada neste documento configura em retrocessos nas conquistas acerca de currículos que possibilitem a construção da perspectiva de educação intercultural para o combate à desigualdade racial.

> O que está em questão, diante de um documento que se diz uma 'base comum', é como lidar com a diversidade social, cultural, étnico-racial, constitutiva das infâncias brasileiras, na medida em que, 'comum' nos coloca diante da perspectiva monocultural e padronizada para a educação (SOUZA, 2016, p. 138).

Nesse cenário, as escolas são desafiadas a indagar os seus currículos e práticas pedagógicas para que não desconsiderem a diversidade cultural presente no âmbito educacional, nem tão pouco às especificidades dos educandos.

O debate sobre a diversidade cultural na Educação Infantil é de grande relevância, por que é nesta fase que as crianças se constituem enquanto sujeitos sociais, que constroem suas identidades e seus olhares sobre o mundo e produzem e reproduzem sua compreensão sobre si mesmas e sobre os outros. Nesse processo, as questões relacionadas à diversidade, à cultura e as diferenças precisam ser incluídas nos currículos e materializadas no contexto escolar de maneira contextualizada e reflexiva, o que "requer do professor nova postura, novos saberes, novos objetos, novos conteúdos, novas estratégias e novas formas de avaliação" (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 157). Para que isso aconteça, é necessário a implementação de práticas pedagógicas que valorizem as diferenças e peculiaridades das crianças de inúmeros contextos sociais.

É importante refletirmos acerca das concepções de diversidade e diferença, pois as mesmas têm sido usadas de maneiras indiferenciadas e complementares, sendo que não são iguais, nem mesmo próximas, existindo diferentes concepções. Na definição de Gomes (2007, p. 17):

> Do ponto de vista cultural, a diversidade pode ser entendida como a construção histórica, cultural e social das diferenças. A construção das diferenças ultrapassa as características biológicas, observáveis a olho nu. As diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Nessa perspectiva, o currículo não deve ser concebido de forma neutra, como um bloco de disciplinas, contendo conteúdos, metodologias, recursos didáticos e formas de avaliações para ser ministrados em sala de aula. Coadunando com Gomes (2007, p. 23) compreendemos que "o currículo não está envolvido em um simples processo de transmissão de conhecimentos e conteúdos. Possui um caráter político e histórico e também constitui uma relação social [...]".

O currículo deve ser compreendido como um organismo vivo constituído por ações que farão parte do dia a dia das crianças colaborando para a formação de suas identidades. As experiências vivenciadas pelas crianças precisam ter um valor significativo no contexto educacional. Assim, conforme Oliveira (2010, p. 183):

> O currículo não pode ser entendido como um plano individual predeterminado. É um coletivo, uma obra aberta, criativa e apropriada para o 'aqui-agora' de cada situação educativa. Ocorre com base na análise dessa situação, no estabelecimento de metas e de prioridades, no levantamento de recursos, na definição de etapas e atividades básicas, na reconstrução do projeto na interação (inter-ação) com as crianças, na verificação de aspectos do seu projeto comportamento que se vão modificando no decorrer do processo. Envolve sensibilidade e uma visão de criança como alguém competente e com direitos próprios.

Na composição do currículo a escola deve desenvolver práticas educativas voltadas para a valorização das experiências dos alunos, o que possibilita um ambiente mais dinâmico e envolvente, tornando o processo de ensino-aprendizagem significativo e atraente.

> Para tal, o currículo e as práticas pedagógicas deveriam caminhar em direções que incluem: reconhecer nossas identidades culturais; identificar nossas representações dos 'outros'; conceber a prática pedagógica como um processo de negociação cultural; e compreender a escola como espaço de crítica e produção cultural (CANEN; XAVIER, 2012, p. 309).

Diante disso, o reconhecimento das diferenças não é suficiente para o trabalho com a diversidade cultural na escola, tendo em vista o

combate aos estereótipos, os estigmas, o preconceito e a discriminação racial. Ademais,

> Não se deve contrapor igualdade a diferença. De fato, a igualdade não está oposta à diferença, e sim à desigualdade, e diferença não se opõe à igualdade, e sim à padronização, à produção em série, à uniformidade, a sempre o 'mesmo', à mesmice (CANDAU, 2005, p. 19).

Para além de reconhecer as diferenças é preciso questionar os conceitos homogêneos, estáveis e permanentes que excluem o diferente de certo padrão estabelecido socialmente. Nesse sentido, Gomes (2007, p. 22) afirma que "o nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes". Diante disso, coadunamos com Santos e Costa (2010, p. 1) ratificando que é necessário "trabalhar a discussão da diversidade já na infância. Se a criança não for preparada desde cedo, dificilmente romperá com os preconceitos [...] presentes em seu meio e tenderá a repetir os padrões de discriminação que aprender".

Diante dessa problemática, indagamos: Como as práticas pedagógicas da Educação Infantil dialogam com a diversidade cultural? Buscamos analisar as práticas pedagógicas no que tange à diversidade cultural, destacando as concepções de educação, diversidade, criança e de infância que orientam o trabalho docente; e identificar a percepção das professoras, diretora e coordenadora pedagógica sobre criança, infância e diversidade cultural.

Os sujeitos desta pesquisa foram quatro professoras, a diretora e a coordenadora pedagógica da escola. As professoras têm entre 30 a 50 anos de idade, a maioria com formação em Pedagogia, apenas duas são licenciadas em Letras e uma em Biologia. E quase todas possuem especialização na area de educação. A maioria tem regime estatutário com 40 horas semanais, apenas três são contratadas.

Para a coleta de dados, recorrereu-se de entrevistas semiestruturadas e análise do projeto politico pedagógico da escola. Destacamos que nos

valemos dos cuidados éticos da pesquisa, submetendo o projeto ao Comitê de Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Nesse sentido, o nome da escola não foi revelado, nem tão pouco os nomes das interlocutoras, isto é, das professoras, gestora e coordenadora pedagógica, todas denominadas como professoras, as quais foram identificadas com os números 1, 2, 3, 4, 5 e 6, para garantir o anonimato e a integridade moral e física dos sujeitos.

Devido a quantidade de informações produzidas, o recorte desta discussão contempla apenas as entrevistas com as professoras sobre o trabalho da escola no que tange à diversidade cultural.

Os dados foram analisados e interpretados qualitativamente, através da análise de conteúdo na modalidade temática, buscando examinar as comunicações para além das aparências, tendo em vista apreender o fenomêno estudado (GOMES, 2007).

O trabalho da escola com a diversidade cultural

Com base nos relatos das professoras, no primeiro momento discutimos sobre as práticas pedagógicas no que tange à diversidade cultural, as atividades de ensino, a metodologia, o currículo, o planejamento de ensino e o material didático. Em seguida, abordamos sobre a percepção das professoras no que tange à infância, criança e diversidade, bem como a capacitação docente sobre a temática em discussão.

Ao serem indagadas sobre os trabalhos com a diversidade cultural na escola, uma professora destaca: "[...] Trabalhamos com histórias, aproveitamos o folclore onde trabalhamos a cultura dos povos nas datas comemorativas. Durante o ano letivo estamos sempre falando sobre o tema, usamos vídeos, cartazes, teatros e cantigas de roda" (PROFESSORA 2). Corroborando com essa fala, outras duas professoras relatam: "Aqui na escola a gente busca abordar esse tema de uma forma natural no convívio, no dia a dia. Eu acho que é uma forma eficaz de trabalhar o comportamento e a atitude das crianças. A gente trabalha com projetos, datas comemorativas [...]" (PROFESSORA 3).

> Começamos o ano letivo já introduzindo o tema diversidade através de conteúdos do plano anual. Buscamos fazer com que as crianças se percebam como sujeitos distintos dos outros, se sentindo acolhidas num meio diverso do qual estão acostumadas. No decorrer do ano letivo buscamos dar continuidade através das datas comemorativas e também no cotidiano sempre que conflitos surgem (PROFESSORA 1).

Podemos perceber através desses relatos que o trabalho da escola com a diversidade cultural acontece na maioria das vezes de forma pontual, em datas comemorativas não existindo uma maior sistematização e aprofundamento das discussões. Assim sendo, essas práticas representam o que Maia (2017) referendada por Moreira (2014) indica como "tratamento turístico" aos temas. Os assuntos são trabalhados de forma superficial, como algo exótico e depois no decorrer do ano essas questões ganham pouca visibilidade nos trabalhos da escola.

A diversidade é vista como um tema, pelas professoras. Isso nos remete às reflexões de Gomes (2007), quando ressalta que não se trata apenas de introduzir a diversidade cultural como um tema no currículo e nas práticas pedagógicas, nem tão pouco a diversidade deve ser trabalhada de maneira romântica, pois a mesma varia de contexto para contexto, deve ser vista como um direito e entendida numa perspectiva relacional. Nesse sentido, é preciso levar em conta que a sociedade da qual fazemos parte é "construída em contextos históricos, socioeconômicos e políticos tensos, marcados por processos de colonização e dominação. Estamos, portanto, no terreno das desigualdades, das identidades e das diferenças" (GOMES, 2007, p. 22).

Mediante o que foi relatado pela professora 3 "Aqui na escola a gente busca abordar esse tema de uma forma natural, no convívio, no dia a dia. Eu acho que é uma forma eficaz de trabalhar o comportamento e a atitude das crianças [...]". Esses dados nos levam a refletir que a diversidade cultural não deve ser tratada de forma natural, espontânea, é preciso de estudos para planejar e problematizá-la. Isso exige reescrever o paradigma curricular e as práticas pedagógicas, tendo em vista desnaturalizar as

desigualdades para compreendê-las como uma construção social, cultural e histórica das diferenças (GOMES, 2007).

Nessa direção, a diversidade cultural deve ser trabalhada não somente em datas comemorativas e sim deve ser contemplada em todo planejamento da escola, de maneira que possa ser tratada no currículo e nas práticas numa perspectiva problematizadora e interdisciplinar (FAZENDA, 1997). As diferentes manifestações culturais terão muito mais espaço do que as manifestações asseguradas pelas datas folclóricas. Essa empreitada exige formação docente para que os professores ao trabalharem com a diversidade cultural compreendam as diferenças não como problemas, mas como vantagens pedagógicas (CANDAU, 2014).

No processo pedagógico há também rupturas e possibilidades de ressignificar os conhecimentos escolares, os saberes e as práticas pedagógicas. Isso foi perceptível nos relatos de algumas professoras. Em se tratando dos projetos culturais vivenciados na escola, é importante ressaltar que estes poderão funcionar como mecanismos importantes para trabalhar com a diversidade cultural, como podemos ilustrar nas das falas das professoras: A diversidade é trabalhada "[...] através de projetos na escola durante todo o ano" (PROFESSORA 5).

> Os trabalhos na escola são desenvolvidos através de projetos pedagógicos onde o aluno é inserido visando a sua realidade, mostrando pra eles que existem pessoas diferentes, que não existe ninguém igual a ninguém e todos são importantes e lindos e que o importante é respeitar a opinião do coleguinha. Que cada um tem uma família diferente e que todos são especiais de sua maneira (PROFESSORA 4).

Esses projetos pedagógicos se desenvolvidos com metodologias dinâmicas, contextualizadas e problematizadoras, certamente poderão propiciar situações de aprendizagens significativas para que as crianças possam aprender a conhecer, a fazer e a conviver no processo ensino aprendizagem. "Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças" (CARVALHO,

2002, p. 70). Essa é sem dúvida uma tarefa difícil, requer da equipe escolar uma quebra de padrões pré-estabelecidos, para transgredir os conteúdos e programas monoculturais para o trabalho com a diversidade cultural, com ênfase no respeito e na valorização das diferenças sem hierarquizá-las.

Nesse prisma, as práticas educativas devem ter um olhar mais atento às diferenças, às especificidades e o contexto sociocultural dos educandos, de maneira que possam ajudar a combater o racismo, o preconceito e a discriminação e favorecer o desenvolvimento integral das crianças. Portanto, as particularidades da Educação Infantil colocam à prática docente o seguinte desafio: "as crianças têm o direito a vivenciar boas rotinas, uma jornada diária interessante, acolhedora e desafiadora" (OLIVEIRA, 2012, p. 71).

Continuando o diálogo, uma professora destaca: "[...] a gente busca esclarecer pra nossas crianças a importância de aceitar o outro da maneira como ele escolhe ser, queremos que a criança saiba respeitar o outro" (PROFESSORA, 3). Percebemos que um dos maiores desafios postos à educação escolar pública é tratar com a questão das inúmeras formas de diversidade presentes no seu interior (nível sócio econômico, gênero, etnia, raça, orientação sexual, religião, idade, etc.).

Segundo Candau (2011, p. 241), "as diferenças culturais - étnicas, de gênero, orientação sexual, religiosas, entre outras – se manifestam em todas as suas cores, sons, ritos, saberes, sabores, crenças e outros modos de expressão". Nesse aspecto, a escola de Educação Infantil é um espaço sociocultural, onde as diferentes presenças das crianças se encontram. Assim, a educação escolar, como um direito social deve possibilitar o trabalho pedagógico de maneira emancipatória com essas diferenças.

Considerando-se que a escola de Educação Infantil deve assegurar uma educação integral para as crianças, que implique em uma formação de valores necessários para viver em uma sociedade menos desigual e plural, é essencial metodologias que possibilitem condições, para que todos os educandos possam ser incluídos em suas especificidades e culturas. Portanto, a reflexão sobre as diferentes presenças na escola e a capacidade de compreensão e posicionamento diante de uma sociedade

em constante mudança, devem fazer parte do currículo, da formação docente e das práticas pedagógicas.

Ao indagar as professoras quais metodologias utilizam no trabalho pedagógico com as crianças, duas professoras sinalizam que trabalham com "[...] cartazes, pintura, colagem, conversa entre eles e os projetos pedagógicos [...] (PROFESSORA 5). Ainda, "[...] trabalhos de dança, desenvolve o trabalho de festas culturais, trabalhos de socialização [...] (PROFESSORA 6). Como é apontada pelas professoras, essa diversidade de atividades desenvolvidas na escola expande significativamente os espaços de inclusão de todos os alunos no processo educativo.

Dessa maneira, cada aluno por meio da utilização das diversas atividades realizadas no espaço escolar pode expressar seus conhecimentos e saberes expondo os elementos que permeiam a sua formação enquanto criança, que vive em uma sociedade envolta em cultura, e que nessa interação também produz cultura.

Continuando com as discussões sobre as metodologias e atividades utilizadas, a professora relata que:

> A gente trabalha muito com música com histórias. Eu sempre trago alguma história que trata de questões voltadas para a diversidade. Uma história mesmo que eu gosto muito é: 'Todo mundo tem família', trata de vários tipos de família, não só aquela família tradicional, então é uma história que eu gosto, porque a criança aprende fácil. A gente faz cartazes, pintura, colagem, conversa entre eles e os projetos pedagógicos [...] (PROFESSORA 5).

Um ponto relevante a ser tratado através dessa fala, é a importância da linguagem musical no processo de formação da criança. As práticas pedagógicas da Educação Infantil devem garantir experiências que: "favoreçam a imersão das crianças nas diferentes linguagens e o progressivo domínio por elas de vários gêneros e formas de expressão: gestual, verbal, plástica, dramática e musical" (BRASIL, 2009, p. 25). Quando a música é compreendida pelos educadores como fonte de ensino-aprendizagem, os atos mais corriqueiros realizados no dia a dia

transformam-se em experiências capazes de instigar o desenvolvimento da criança, persistindo uma forma de preservação social e histórica.

Outro destaque na resposta da professora é a importância da contação de histórias na sua prática voltada para a diversidade. O desenvolvimento infantil se dá num processo instituído pela própria criança a partir das interações que vivencia, sendo assim, a literatura infantil, em especial, a contação de histórias na Educação Infantil contribui significativamente na formação das crianças "ouvir muitas, muitas histórias [...] escutá-las é o início da aprendizagem para ser leitor [...]" (ABRAMOVICH, 1997, p. 16).

O relato também aponta que a professora está atenta às transformações que o conceito de família e a organização familiar vêm passando ao longo dos anos. Souza (2000) destaca que, numa mesma sala de aula, há crianças que moram com avós, casais homossexuais, pais adotivos, tios; há aquelas que têm pais presos ou mortos, ainda há outras que convivem em abrigos e também as que são criadas por babás. Isso exige das instituições de Educação Infantil preparo para trabalhar esse amplo conceito de família.

Ao indagar se o currículo e o planejamento de ensino contemplam a diversidade cultural, as professoras assinalam: "contemplam através de projetos para a escola toda durante todo o ano" (PROFESSORA 5). "[...] Sim de um modo geral, nós sempre colocamos essas questões para serem trabalhadas, e a grande maioria dos professores coloca em ação" (PROFESSORA 6).

> Sim, tanto nas práticas diárias em sala de aula, como também nos projetos que a gente trabalha nas datas comemorativas, que são inclusos no planejamento. Buscamos sempre explorar as diferenças, trabalhar desde cedo com as crianças porque é importante que elas aprendam desde essa fase (PROFESSORA 3).

Percebe-se por meio das falas das professoras, que há exemplos de práticas pedagógicas na escola embasadas pela concepção tradicional de educação, como também por uma educação mais contextualizada e

reflexiva. Entretanto, essa última abordagem parece ocupar menor espaço no processo de ensino aprendizagem.

É importante considerar nesta análise, que existem relações de poder imbricadas no processo ensino-aprendizagem, disputando quais grupos sociais são representados no currículo, quais conhecimentos são legítimos ou não, bem como quais formas de conhecer são válidas e quais vozes são autorizadas a falar.

> As narrativas contidas no currículo trazem embutidas noções sobre quais grupos sociais podem representar a si e aos outros e quais grupos sociais podem apenas ser representados ou até mesmo serem totalmente excluídos de qualquer representação. Elas, além disso, representam os diferentes grupos sociais de forma diferente: enquanto as formas de vida e a cultura de alguns grupos são valorizadas e instruídas como cânon, as de outros são desvalorizadas e proscritas. Assim, as narrativas do currículo contam histórias que fixam noções particulares sobre gênero, raça, classe – noções que acabam também nos fixando em posições muito particulares ao longo desses eixos (SILVA, 2005, p. 195).

A pesquisa aponta também a resistência de algumas professoras em trabalhar com a diversidade cultural, pois os valores e preconceitos pré-estabelecidos dificultam a adaptação do planejamento de ensino ao contexto escolar. Como ilustra uma professora. "A escola de um modo geral trabalha essas questões da diversidade. Só que muitas vezes não pode mudar o que tá dentro de cada um, então procura trabalhar essas questões, no coletivo. [...]. Mesmo que às vezes a gente percebe que existe resistência [...]" (PROFESSORA 6).

Segundo Oliveira (2016) o maior desafio é construir com as equipes escolares uma visão de planejamento pedagógico que considere principalmente o modo de ser, de aprender e desenvolver-se da criança, em vez de transmitir conhecimentos na maioria das vezes mecanicamente, através de atividades descontextualizadas das experiências infantis.

Nesse sentido, é imprescindível a formação docente para descolonizar o currículo, tendo em vista trabalhar a diversidade cultural

numa perspectiva de educação intercultural crítica (CANDAU, 2014). De maneira que possa romper "[...] com práticas seletivas, fragmentadas, corporativistas, sexistas e racistas existentes" (GOMES; SILVA, 2006, p. 25).

Descolonizar o currículo da Educação Infantil para ressignificar a função social, política e cultural da escola é muito mais que apenas cuidar pela qualidade do que se oferece à criança. É preciso admitir que os tempos atuais exigem práticas educativas transgressoras, inovadoras e mais desafiadoras.

> Para transgredir os currículos, tendo em vista a descolonização dos saberes, coadunamos com a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos em que é preciso de um pensamento pós-abissal, isto é, de uma racionalidade cosmopolita, para questionar a razão moderna/arrogante, que valoriza apenas os conhecimentos científicos, como verdades universais, únicas e válidas. O mundo não se restringe à monocultura do saber, é preciso considerar outras formas de conhecimento (MACEDO, J. C. C.; MACÊDO, D. J. S., 2018, p. 308).

O desafio de pensar em um currículo descolonizado que favoreça e dê sentido às experiências vividas no espaço escolar se estende a cada dia, já que a função social e política da educação é a formação humana integral dos educandos, contemplado suas culturas, necessidades e especificidades. "Uma escola sem conteúdos culturais é uma proposta irreal, além de descomprometida" (SACRISTÁN, 2000, p. 19). Nessa visão reconstruir uma cultura escolar diferente da cultura dominante tem se tornado um grande desafio na elaboração de atividades pedagógicas que enalteçam a diversidade cultural na sala de aula.

Prosseguindo as discussões, duas professoras relatam sobre os materiais didáticos pedagógicos para serem utilizados em sala de aula: "[...] Há carência de materiais, porém procuramos diversificar metodologias e buscar por outros meios, materiais que nos ajudem a proporcionar a aprendizagem em questão, mas ainda assim sinto necessidade de mais" (PROFESSORA 1). "Os materiais didáticos disponíveis na escola são:

os livros didáticos, os livros de história, os jogos, a TV que não fica na sala de aula, mas que é disponibilizada para os professores e alunos sendo usada como recurso pedagógico" (PROFESSORA 4). Outra professora acrescenta:

> Olha, aí tá a grande dificuldade da escola pública, principalmente, na Educação Infantil é a falta de brinquedos, de jogos, a falta de material pedagógico para o professor. Muitos se esforçam ao ponto de fazer do nada grandes coisas. Então, a maioria dos jogos voltados para essa área, se o professor quiser ele tem que confeccionar ou comprar para trabalhar (PROFESSORA 6).

Os materiais didáticos pedagógicos são escassos visto que a escola não possui recursos financeiros suficientes para a compra destes materiais a serem utilizados com as crianças. Isso faz com que algumas professoras comprem brinquedos e jogos com os próprios recursos, ou tragam materiais recicláveis para que possam desenvolver um trabalho mais dinâmico e significativo.

A confecção de brinquedos com materiais recicláveis requer do professor tempo e agilidade. Mas para as crianças essa experiência certamente será prazerosa e proveitosa, já que elas podem participar da construção deste material. Em relação aos materiais disponíveis para "*o brincar*", Moyles (2002, p. 25) defende que, "[se] todo brincar é estruturado pelos materiais e recursos disponíveis, a qualidade de qualquer brincar dependerá em parte da qualidade e talvez da quantidade e da variedade controladas do que é oferecido".

As professoras apontam que os livros didáticos não contemplam a diversidade cultural de maneira mais ampla, as manifestações culturais são resumidas ao carnaval, festas juninas e folclore. "O livro didático por si só não abarca toda a grandiosidade do tema [...]" (PROFESSORA 1).

> O livro didático que nós temos, não atende em tudo as nossas necessidades, geralmente trata da questão cultural de vários outros estados e do Nordeste são pouquíssimas coisas que são trabalhadas. A manifestação cultural que a maioria dos livros

> apresenta é carnaval, Santos juninos e fala da questão do folclore de um modo geral (PROFESSORA 6).

Através do que foi exposto pelas professoras é possível compreender que os livros didáticos pouco abordam a diversidade cultural. Nessa ótica Moreira e Candau (2003) afirmam que "não se pode conceber uma experiência pedagógica em que a referência cultural não esteja presente" (p. 159). O livro didático deve ser compreendido como uma ferramenta auxiliar do processo pedagógico, sendo o educador o agente principal para mediar o conhecimento e manter a postura de sujeito crítico.

O conhecimento escolar pode contribuir para o pleno desenvolvimento humano, com foco nos sujeitos. Por isso, temos que ter um olhar crítico para o livro didático, contribuindo para o enfrentamento dos impactos, desvelando os preconceitos e desconstruindo estereótipos (GOMES, 2007).

Dando prosseguimento na análise, percebemos que uma técnica de ensino utilizada na escola é a rodinha de conversa. No "[...] dia a dia através de rodinha de conversa, histórias que são contadas, atividades desenvolvidas [...] são sempre trabalhadas visando a diversidade cultural" (PROFESSORA 4). A mesma aponta a "rodinha" como técnica de ensinar e relacionar com as crianças no momento de contar histórias e de realizar atividades para que elas possam aprender a comunicar-se em grupo e ter um maior conhecimento de si e do mundo.

Nessa perspectiva, é importante que o professor/a de Educação infantil planeje com cuidado a roda de conversa, para que a mesma não venha a se tornar uma atividade sem sentido. No planejamento das atividades na Educação Infantil o professor deve "[...] saber seus interesses, seu desenvolvimento, seu grau de autonomia para resolver os problemas diversos, as características próprias da faixa etária [...]" (OLIVEIRA, 2012, p. 195).

Os dados apontam que as professoras reconhecem a importância de trabalhar com a diversidade cultural na escola. Porém, muitos são os fatores que interferem nesse processo, dentre esses podemos destacar: a

resistência e ou comodismo por parte de algumas professoras, escassez de materiais específicos na escola, o currículo e os livros didáticos que pouco dialogam com a diversidade cultural, com enfoque mais para as manifestações culturais em datas comemorativas.

Coadunando com Gomes (2007) ratificamos que a escola não pode se distanciar da discussão e do trato pedagógico com a diversidade cultural, na medida em que a diversidade está presente no universo escolar por meio da presença de professores/as e alunos/as dos mais diferentes pertencimentos étnico-raciais, idade, culturas, etc. Nesse sentido, o planejamento, as metodologias e as atividades de ensino são elementos importantes da prática docente que influenciam nas aprendizagens e formação identitária dos educandos. Assim sendo, é preciso que esses elementos sejam dinâmicos, inovadores e contextualizados com as experiências infantis, de maneira que o currículo e as práticas pedagógicas possam contemplar a diversidade e as culturas que foram historicamente subalternizadas e ou excluídas do ambiente escolar.

A percepção das professoras sobre infância, criança e diversidade

Compreendemos que o contexto da criança, infância, diversidade cultural destaca-se pela potencialidade das crianças e suas professoras, porque se encontram com pessoas, de diferentes origens, que convivem "durante muitas horas, dias, meses e anos com elas, ou seja, um tempo/espaço constituído dialeticamente pelas configurações histórico-sociais que circunscrevem os modos relacionais e pelas ações dos sujeitos que o compõem" (KRAMER, 2011, p. 20).

Com base em Kramer (2009), podemos assegurar que a criança é um sujeito histórico, que vive num tempo, e num determinado contexto sociocultural. A criança não pode ser vista como uma cidadã do futuro, mas devemos considerá-la como um sujeito no presente que vive a sua história. Assim, temos a concepção da criança enquanto ser histórico, social, voltado às necessidades sociais, abrangendo os valores morais e possibilidades de desenvolvimento para a formação cidadã.

Pinto e Sarmento (1997) sublinham que as crianças, sendo atores sociais, devem ser consideradas como aptas de construir seus próprios mundos sociais, ou seja, "as crianças constroem o ambiente que as rodeia e a sociedade mais vasta em que vivem" (p. 70).

Ao serem questionadas sobre a percepção de criança/infância, as professoras destacam que, criança tem a ver com inocência, liberdade e ser feliz, como podemos perceber nos fragmentos das narrativas: "Criança é inocência, liberdade" (PROFESSORA 1). "Ser criança é ser feliz é ser livre" (PROFESSORA 3). "Criança é inocência é descoberta, curiosidade, é a primeira etapa de formação do ser humano" (PROFESSORA 2).

Esses relatos sinalizam uma concepção romântica e inocente de criança/infância, percebendo-a como um ser ingênuo e inocente. Nesse sentido, acordamos com Arroyo (2004) quando assegura que as professoras vão ao encontro das crianças com seus imaginários e verdades, os quais estão intensamente conectados às teorias, ideias e discursos pedagógicos estabelecidos sobre a infância e a criança; verdades prévias que condicionam o olhar e as percepções de infância dessas professoras. Isso revela as dificuldades que elas têm de compreenderem as crianças como atores sociais que sofrem as influências das relações sociais, culturais, econômicas, familiares, etc., em que vivem e constroem a sua infância.

Podemos constatar que apenas uma professora, falou sobre a criança como um ser social, ativo e sujeito de direitos, "primeiramente é entender que a criança é sujeito de direitos, entender que elas têm direitos à alimentação adequada, dormir bem, serem respeitadas sobre suas crenças [...]" (PROFESSORA 4). Segundo Kramer (1986, p. 79) "conceber a criança como ser social que ela é, significa considerar que ela tem uma história, que pertence a uma classe social determinada e que estabelece relações definidas em sua origem [...]".

Kuhlmann Junior (1998) explicita que a infância, na diversidade das suas configurações, é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Para o autor, a criança e sua infância contribuem não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também como algo que deixa marcas para a vida da pessoa.

> [...] na pluralidade das suas configurações, a infância é circunscrita a um discurso histórico, fruto de variados contextos. Temos a criança concreta, datada, situada, fazendo parte de um contexto favorável ou hostil a sua pessoa, contribuindo não só para a sua representação como fazendo parte de uma categoria social, mas também deixando marcas (KUHLMANN JUNIOR, 1998, p. 31).

Outro ponto de destaque que não podemos deixar de analisar é que algumas professoras reconhecem a importância do brincar como direito da criança, onde a fantasia e a imaginação são elementos essenciais na relação com o outro. "Infância é a melhor fase da vida é a fase da fantasia do brincar da descoberta" (PROFESSORA 2). "Infância é a fase da descoberta, da imaginação" (PROFESSORA 3).

Ao destacarem a imaginação, o brincar e a fantasia, observamos que o olhar das professoras sobre a educação já não é mais aquele voltado apenas para a racionalidade, onde criança deveria ser educada para transformar-se em um adulto ideal para a sociedade. Todavia, há uma contradição, como vimos anteriormente na análise das práticas sobre diversidade cultural, ainda demonstra uma perspectiva predominante de educação tradicional.

Sarmento (2003) afirma que a infância pode ser identificada por meio de um conjunto de traços comuns às diferentes crianças, em diferentes tempos e espaços, como a ludicidade, a interatividade, a fantasia e a competência, que a criança tem de construir o mundo que a rodeia. Nesse sentido, a criança é essencialmente lúdica, usa o brincar como um exercício sociocultural. O brincar é um indicativo sinalizador de culturas, e sua análise consentirá ou não que os traços culturais da sociedade em questão sejam evidenciados. A criança sendo sujeito cultural, o seu brinquedo tem as marcas do real e do imaginário vivenciados por ela (KRAMER, 2009).

Percebemos que poucas professoras falam sobre o brincar como parte importante no desenvolvimento da criança. O professor, conforme explicita Arce (2010, p. 27), "atua como um facilitador, um orientador, permitindo a interação entre as crianças e preparando o ambiente para

que elas pesquisem e experimentem livremente, sempre acalentadas por uma atmosfera acolhedora e repleta de afetividade". Dessa forma, estaremos possibilitando à criança viver a sua infância desenvolvendo suas habilidades cognitivas, sua identidade, a capacidade de socialização, independência, autonomia, autoestima e criatividade.

Outro destaque nesta análise é sobre as responsabilidades exercidas por algumas crianças durante a infância, assim, como nos descreve a professora:

> A infância [contempla] as vivências que a criança tem durante esse período. O fato dela ser criança, não necessariamente, ela passa pelo período de infância. As nossas crianças já têm responsabilidades grandes nesse período. Algumas de dez de oito anos é que olham essas crianças de cinco e até o bebezinho. A mãe tem que trabalhar e não tem condição de pagar um profissional capacitado pra tal. Então as crianças também têm vários problemas emocionais, sociais, econômicos e aí elas não estão vivenciando a infância, são tratadas como adultos em miniatura (PROFESSORA 6).

Vemos que algumas crianças desde cedo substituem suas mães ou outros adultos na realização das atividades domésticas, e no cuidado dos irmãos mais novos. Esses dados apontam a realidade social e econômica de muitas famílias com baixo poder aquisitivo que passam um bom tempo fora de casa para poder ganhar o sustento dos seus filhos. Muitas vezes as escolas não levam em conta essa realidade que acaba interferindo na aprendizagem das crianças. Todavia, é perceptível que a professora mostra-se preocupada com os problemas emocionais e socioeconômicos dos seus alunos.

Ao serem instigadas sobre a percepção de diversidade, as professoras referiram-se, à diferença de etnia, personalidade, gênero, cultura, religião entre outros, como podemos ver: "Diversidade é pluralidade, diferenças existentes entre pessoas, culturas" (PROFESSORA 1). "É diferença de cor, diferença de etnia, de personalidade, econômica, diferença social, diferença política, diferença religiosa" (PROFESSORA 6). Acrescentam

outras professoras: "Diversidade pra mim significa variedades, ser diferente ter diferenças. Diferentes culturas, religiões língua e raça" (PROFESSORA 4). "[...] A questão de raça de cor de gênero e de cultura. Diversidade é diferença" (PROFESSORA 5). "Falar sobre diversidade é falar sobre as diferenças sejam elas culturais, religiosa, físicas na realidade a diversidade são os diversos aspectos que se diferenciam entre si" (PROFESSORA 3).

A maioria das professoras identificaram diversidade com diversidade cultural, vivências, culturas, crenças, individualidades. Tendo em vista a realidade da sociedade brasileira que vem se edificando multicultural, o trabalho com a diversidade cultural, implica em pontuar que o professor "está disposto a reconhecer a existência de uma sociedade plural e diferenciada e a necessidade de se atuar respeitosa e inteligentemente para que tal pluralidade não provoque conflitos" (SANTOS; LOPES, 1997, p. 34), nem na escola e nem em sociedade.

Vemos também uma percepção limitada de diversidade, em que esta é reduzida à diferença entre as pessoas, isto é às características físicas observáveis, como descreve uma professora "Diversidade é a diferença que existe entre as pessoas [...]" (PROFESSORA 2).

A definição de diversidade no dicionário se relaciona à diferença, à dessemelhança, à oposição, o que segundo Gomes (2007), esse conceito nos leva a pensar a diversidade apenas como sinais que podem ser vistos a olho nu. A construção das diferenças vai para além de características biológicas das pessoas, elas são construções históricas, sociais e culturais em contextos de relações de poder.

Diante desse contexto, não se deve apenas reconhecer, respeitar e tolerar a diversidade, como está tão em voga nos ideais da educação neoliberal, é preciso, problematizar e desnaturalizar as desigualdades, para que possamos compreender as diferenças como uma questão social, cultural e histórica que estão imbricadas de relação de poder. De acordo Silva (1996, p. 189):

> [...] vivemos num mundo e numa época em que os pontos de contato entre as diversas culturas nacionais nunca foram tantos

> e tão diversos. Vivemos também num tempo e numa sociedade em que as relações de poder entre as nações, povos e grupos dominados têm levado a extremos jamais vistos de desigualdades e disparidades na repartição de recursos e bens materiais e simbólicos.

O trabalho educativo com a diversidade cultural não se limita no reconhecimento dos diferentes grupos culturais presentes na escola. "Hoje urge ampliar este enfoque e considerar a educação intercultural [crítica] como um princípio orientador [...]" (CANDAU, 1998, p. 51).

Apenas uma professora inclui a questão de gênero ao referir-se à diversidade. "[...] Você tem que sempre está trabalhando com as crianças, a questão de raça, de cor, de gênero [...]" (PROFESSORA 5). Inferirmos que a professora parece reconhecer a importância do trabalho com a diversidade envolver também a questão de gênero. Contudo, devido à formação eurocêntrica, machista e patriarcal, os professores encontram dificuldades para trabalhar com essa temática no âmbito escolar. Ademais, é preciso registrar, que o contexto político que estamos vivendo reforça essas dificuldades, pois a própria Base Nacional Curricular Comum (BNCC) da Educação Infantil e do Ensino Fundamental promulgada em dezembro de 2017, não tem espaço para a diversidade no currículo, especificamente no que tange à questão de gênero (BRASIL, 2017).

Frente a esse cenário, é urgente que o debate sobre as questões de gênero tenha espaço nos currículos, nos projetos políticos pedagógicos das escolas e nos cursos de formação docente para que possa ser materializado nas práticas pedagógicas. "O papel do educador no processo curricular é assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula" (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 19).

A diversidade é caracterizada também na fala das professoras pela raça (cor). Esse dado nos remete às reflexões de Gomes (2007, p. 28), quando explicita que a diversidade étnico-racial precisa ser incluída "como um eixo que orienta as experiências e práticas curriculares", e que, portanto, esteja presente no currículo oficial/formal, bem como no currículo real, através de práticas.

Ademais, a autora acrescenta que não basta apenas incluir as questões étnico-raciais no currículo e nas práticas docentes, é preciso de uma mudança epistemológica e cultural da educação brasileira. Para tal, é urgente uma nova perspectiva de ciência e de formação docente, tendo em vista descolonizar os currículos, os cursos de formação de professores, os projetos políticos pedagógicos e as práticas pedagógicas da Educação Infantil à universidade (GOMES, 2012).

Nesse contexto, as professoras e os demais que atuam na escola são artífices importantes na implementação e "enraizamento" (GOMES, 2012) de práticas que colaboram para a positivação das identidades das crianças, visto que os espaços tempos, discursos e práticas produzem-nas e configuram-nas. Desse modo, as práticas educativas na Educação Infantil devem cumprir um papel socializador que favoreça o desenvolvimento da identidade da criança pequena, através da criação de situações de aprendizagens e de interação com o meio e com o outro de formas diversificadas e significativas.

Indagadas sobre a participação em cursos de formação continuada e/ou capacitação sobre a diversidade cultural apenas uma professora já fez alguns cursos voltados para diversidade cultural. "Já participei de alguns cursos promovidos pela Secretaria Municipal de Educação [...]" (PROFESSORA 3). As outras professoras relataram que nunca participaram de cursos, mas reforçam a importância para que esses cursos aconteçam. Vejamos: "Não participei de cursos, mas acho importante que tenham [...]" (PROFESSORA 2). "[...] Nunca participei de uma formação voltada para o tema diversidade cultural" (PROFESSORA 4). Outra professora aponta que nunca participou de cursos, mas que acha importante e busca conhecimentos através de pesquisas. "[...] Eu mesma busco pesquisar sobre diversidade, acho importante [...]" (PROFESSORA 5).

Dando prosseguimento ao diálogo, duas professoras informam que já participaram de cursos referentes à diversidade cultual na época da graduação, como podemos destacar: "Durante a faculdade participei de dois cursos e seminários referentes ao tema. Também foi um tema bastante explorado e com muita clareza na faculdade" (PROFESSORA

1). "Já participei de alguns cursos promovidos [...] pelo IF baiano que explorava bastante o tema diversidade, seminários na UNOPAR [...]" (PROFESSORA 3).

Os cursos de licenciatura podem desempenhar papel importante na formação para o trabalho com a diversidade cultural nas escolas. Todavia, quando trata dessas questões é de forma pontual através de seminários, eventos, cursos ou algum componente curricular.

Dessa forma, reconhecemos que a diversidade cultural necessita ser eixo estruturante do currículo de formação de professores, considerando-se, o que estabelece as Diretrizes Curriculares para formação inicial e continuada aprovada em julho de 2015. Esse documento ratifica a importância da formação docente que tenha a diversidade cultural como base de toda proposta educacional (BRASIL, 2015).

Os relatos sinalizam a falta de investimento do município na formação das professoras para o trabalho com as questões da diversidade cultural. Concordamos com Mantoan e Pietro (2006, p. 63) quando afirmam que "os professores devem ser capacitados pelos respectivos sistemas públicos de ensino aos quais estão afiliados ou pela parceria dos mesmos com instituições formadoras de professores".

Analisando os resultados quanto à formação sobre diversidade cultural é aqui que ainda há muito por fazer, pois apesar da maioria das professoras entrevistadas achar de grande importância a sua realização, poucas professoras frequentaram formações deste tipo, por falta de oportunidade, ou por não se sentirem sensibilizadas para este fim. Assim sendo, compreendemos que a formação docente para a diversidade cultural é de extrema importância para que as práticas pedagógicas possam dialogar com as diferentes identidades e culturas presentes na escola. Nesse sentido:

> A formação continuada de professores possui um papel relevante, uma vez que preparar professores para refletirem e trabalharem com a diversidade cultural no contexto escolar significa abrir espaços que permitam a transformação da escola em um local em que as diferentes identidades são respeitadas e valorizadas,

> consideradas fatores enriquecedores da cidadania (CANEN; XAVIER, 2011, p. 642).

Considerando a Educação Infantil um espaço da criança pequena, pensamos que para que esse nível de ensino se concretize como um segmento importante no processo educativo, não bastam políticas que garantam teorias elaboradas sobre o desenvolvimento infantil. Para Freire (1999, p. 78), "as pessoas que trabalham diretamente com as crianças precisam estar continuamente se formando, para exercer sua função da melhor maneira possível, de forma a favorecer o desenvolvimento infantil e viver como criança".

Através dessas reflexões compreendemos que a concepção de criança, infância não se fixa num único padrão, ainda que ela esteja aberta à diversidade e à multiplicidade que são próprias do ser humano. Nesta pesquisa utilizamos como parâmetro as caracterizações consideradas por diferentes autores, cuja síntese temos em Kramer (2009, p. 207): "A concepção de criança na qual acreditamos é a de que ela é um ser histórico, social, político, que encontra parâmetros e informações que lhe permitem formular, construir e reconstruir o espaço que a cerca".

Portanto, o modo como as professoras entendem o ser criança e a percepção de diversidade interferem de forma direta em suas práticas pedagógicas em sala de aula. Nesse sentido, reforçamos a urgência da formação inicial e continuada para que a diversidade cultural seja contemplada na escola, de forma sistematizada, contextualizada e reflexiva.

Considerações finais

Neste capítulo buscamos compreender como as práticas pedagógicas de uma escola da Educação Infantil do município Itapetinga dialogam com a diversidade cultural, tendo em vista conhecer os fatores que confluem nesse processo.

Os resultados evidenciam que a diversidade cultural é trabalhada na escola de maneira pontual e superficial, não existindo uma maior

sistematização e aprofundamento das discussões, com metodologias pouco atrativas, em datas comemorativas e de forma esporádica. Desse modo, podemos inferir que as práticas pedagógicas ainda são pautadas em uma concepção tradicional de currículo e de educação.

A pesquisa aponta que os livros didáticos disponíveis na escola não contemplam as questões voltadas para a diversidade cultural, ficando resumida em algumas datas comemorativas como no carnaval e festejos juninos. Esse é um problema presente nas escolas brasileiras, especialmente nas escolas das regiões Norte e Nordeste, pois os livros didáticos são elaborados nas regiões Sul e Sudeste, por especialistas que na maioria das vezes não levam em consideração a nossa realidade sociocultural e histórica.

Foi perceptível também por meio das falas das professoras, uma concepção de criança e infância idealizada e romantizada, permeada pelas perspectivas romântico-naturalistas que concebem a criança como pura e inocente, feliz e brincante. Nesse sentido, a criança como ser social, cultural, produtora de história, é pouco discutida pelas professoras pesquisadas. Esses resultados reforçam que a concepção de criança e infância influenciam as práticas educativas na Educação Infantil.

Evidenciamos que a diversidade é concebida pelas professoras numa perspectiva de pluralidade, como também de diferença relacionada às características físicas das pessoas. Isso requer uma formação docente para que as práticas educativas contemplem a diversidade cultural de maneira mais ampla, crítica, contextualizada, problematizadora e interdisciplinar.

Apesar de trabalhar pontualmente a diversidade cultural, as professoras reconhecem a necessidade de tratar essa questão no âmbito escolar. Esse trabalho deve transcorrer em todas as práticas educativas que aconteçam dentro e fora da escola, porque é algo que faz parte da realidade dos alunos. Nesse sentido, é imprescindível uma perspectiva de educação intercultural crítica para a construção de práticas educativas transgressoras, inovadoras e mais desafiadoras.

Os projetos culturais vivenciados na escola poderão funcionar como mecanismos importantes para o trabalho com a diversidade cultural,

de maneira que as crianças possam aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser. Nesse sentido, além das práticas pedagógicas serem embasadas por uma concepção tradicional de educação, há indícios de práticas educativas mais reflexivas e contextualizadas.

A pesquisa aponta também que a temática da diversidade cultural foi silenciada na formação das docentes, mas as mesmas consideram importante os cursos de formação continuada e ou capacitação sobre a diversidade cultural. Reconhecemos que a formação docente é um fator importante dentro da escola, visto que o projeto educativo só poderá se materializar pela teoria e prática, perseverança, criatividade, abertura e vontade daqueles que estão inseridos nesta dinâmica.

Diante dessas análises, inferimos que além do currículo monocultural, existem outros fatores que dificultam o trabalho com a diversidade cultural, tais como: a escassez de material didático-pedagógico relacionado à diversidade cultural, a falta de formação docente para o trabalho com a diversidade na escola, os livros didáticos que pouco dialogam com essa questão e a resistência e ou comodismo de algumas professoras.

É urgente repensar o modelo de educação e currículo. Isso porque, nas escolas, muitas vezes existe uma tentativa de homogeneizar os estudantes, desconsiderando suas histórias de vida, seus saberes, suas culturas, seus credos e experiências.

Portanto, a diversidade cultural deve ser trabalhada numa perspectiva de educação intercultural crítica, para que possa contextualizar com a realidade social, cultural e histórica das crianças, respeitando e valorizando as diferenças culturais e diversidades, tendo em vista transgredir os currículos e as práticas pedagógicas que tratam essas questões em momentos pontuais sem uma maior sistematização e aprofundamento.

Nesse sentido, entendemos que esta pesquisa poderá contribuir para as discussões e estudos sobre a questão da diversidade como eixo para a elaboração e implantação de um currículo intercultural crítico, tanto na formação docente, quanto nas Escolas de Educação Infantil.

Referências

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil:* gostosuras e bobices. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ARCE, Alessandra. (Re) colocando o ensino como eixo norteador do trabalho pedagógico com crianças de 4 a 6 anos. *In*: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Márcia (org.). *Quem tem medo de ensinar na Educação Infantil?* Campinas: Alínea, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas:* trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. *Resolução Nº 5, de 17 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, DF, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. 3ª versão. Brasília, DF, 2017.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada*. Brasília, DF, 2015.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (org.). *Cultura (s) e educação:* entre o crítico e o pós-crítico. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículos sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 11, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação em direitos humanos. *Revista Novamerica*, Rio de Janeiro, n. 78, 1998.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educação intercultural: entre afirmações e desafios. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (org.). *Currículos, disciplinas escolares e culturas*. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, Rosita Edler. *Removendo barreiras para a aprendizagem*. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de M. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 48, set./dez. 2011.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli P. de Moura. Gestão do Currículo para a diversidade cultural: discursos circulantes em um curso de formação continuada de professores e gestores. *Currículo sem Fronteiras*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 306-325, maio/ago. 2012.

FAZENDA, Ivani Catarina. *Práticas interdisciplinares na escola*. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

FREIRE, Adriani. Formação de educadores em serviço: construindo sujeitos, produzindo singularidades. *In*: KRAMER, Sonia (org.). *Infância e educação infantil*. Campinas: Papirus, 1999.

GOMES, Nilma Lino. *Indagações sobre currículo:* diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

GOMES, Nilma Lino (org.). Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da lei 10.639/03. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. (Coleção Educação para Todos, v. 36).

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. G (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

GOMES, Romeu. Análise e interpretação de dados de pesquisa qualitativa. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2007.

KUHLMANN JR., Moysés. *Infância e educação infantil:* uma abordagem histórica. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

KRAMER, Sônia. *Alfabetização, leitura e escrita:* formação de professores em curso. São Paulo: Ática, 2009.

KRAMER, Sônia. Infância e pesquisa: opções teóricas e interações com políticas e práticas. *In*: KRAMER, Sônia; ROCHA, Eloisa A. C. (org.). *Educação infantil:* enfoques em diálogo. Campinas: Papirus, 2011.

KRAMER, Sônia. *O papel social da pré-escola.* São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1986. (Cadernos de Pesquisa, 58).

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, Sergipe, v. 11, n. 27, p. 30-312, out./dez. 2018.

MAIA, Marta Nidia Varella Gomes. Datas comemorativas: uma construção ideológica que persiste na educação infantil. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA DA ANPED, 38., 2017, São Luiz. *Anais* [...]. São Luiz, outubro de 2017. Trabalho apresentado no GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos – Trabalho 25.

MANTOAN, M. T. E.; PIETRO, G. R. *Inclusão escolar:* pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2006.

MOYLES, Janet R. *Só brincar?* O papel do brincar na educação infantil. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MOREIRA, Antonio Flávio B.; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/ago. 2003.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. *In*: MOREIRA, A. F. B. *Indagações sobre currículo.* Brasília: MEC, 2007. p. 17-48.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. *Educação Infantil na Base Nacional Curricular Comum.* [Entrevista cedida a]. Plataforma do Letramento. Disponível em: http://www.plataformadoletramento.org.br/em-revista-entrevista-detalhe/1049/zilma-demoraes-ramos-de-oliveira-educacao-infantil-na-base-nacional-comum-curricular.html. 2016. Acesso em: 05 dez. 2019.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. O currículo na educação infantil: o que propõem as novas diretrizes nacionais? *In*:

SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTOS: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte, nov. 2010.

OLIVEIRA, Zilma de Moraes Ramos de. (org.). *O trabalho do professor na educação infantil*. São Paulo: Biruta, 2012.

PINTO, Manuel.; SARMENTO, Manuel. Jacinto (coord.). *As crianças:* contextos e identidades. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1997.

SACRISTÁN, Jimeno G. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, A. O.; COSTA, O. H. *Relações étnico-raciais na educação infantil: implementação da lei 10.639/2003*. 2010. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/wp-content/uploads/2010/11/RELA%C3%87%C3%95ES-%C3%89TNICO-RACIAIS-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-INFANTIL.pdf. Acesso em: 13 jul. 2019.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P.; LOPES, José de Souza Miguel. Globalização, multiculturalismo e currículo. *In*: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. *Currículo:* questões atuais. Campinas: Papirus, 1997.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Cadernos de Educação*, Pelotas, v. 12, n. 21, p. 51-69, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Alienígenas na sala de aula*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 190-207.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidades terminais:* as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

SOUZA, Maria de Fátima Guerra. Para além de coelhos e corações: reflexões sobre a prática do educador infantil. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 95-109, 2000.

SOUZA, Maria Lucia Anacleto de. Quais as Crianças da Base Nacional Comum Curricular? Um olhar para as "Culturas" sem diversidade cultural. *Debates em Educação*, Maceió, v. 8, n. 16, p. 136-156, jul./dez. 2016.

Capítulo 2

Currículo da educação infantil: dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar

Ivete Borges Gomes Carvalho
Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Introdução

A reflexão que ora apresentamos é parte do estudo realizado no mestrado (CARVALHO, 2020), que teve como fio condutor a investigação sobre como o currículo da educação infantil aborda a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. Na realização do estudo, intencionamos discutir a dimensão do cuidar e educar na educação infantil, destacando o que revelam as pesquisas e a legislação no período de 2007 a 2018; identificar os acidentes mais frequentes ocorridos na educação infantil, salientando o papel e a ação dos professores e dos gestores diante desses episódios; analisar em que medida o currículo da educação infantil e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola discutem ou não a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar.

Ao rememorarmos episódios de acidentes vivenciados na infância ou na condição de professoras da educação infantil, observamos que alguns

fatores podem contribuir para que haja maior incidência de acidentes com crianças, como, por exemplo, idade, os fatores socioeconômicos, ambientais e culturais. A fragilidade, a curiosidade, a inexperiência, a necessidade de cuidados e a vulnerabilidade inerentes a este período do desenvolvimento humano, constituem alguns dos aspectos que contribuem para fazer das crianças um importante grupo de risco. Além de ter como consequência a potencial perda da vida, os acidentes podem gerar ainda sequelas físicas, incapacidades permanentes e temporárias, bem como dificuldades emocionais e danos financeiros (BRASIL, 2005).

A escola constitui-se um espaço ideal para fortalecer a implantação de ações preventivas em relação aos acidentes com crianças. Ao tratar do cuidar e do educar na educação infantil é preciso evidenciar a sanção da Lei n° 13.722 (BRASIL, 2018b), que torna obrigatória a capacitação em primeiros socorros em escolas, pois quando o atendimento é oferecido em pequeno espaço de tempo, aumenta significativamente a chance de sobrevida de uma vítima.

Assim, a escola, em especial de educação infantil, deve saber da importância em oferecer uma assistência de qualidade aos agravos súbitos à saúde, em destaque às crianças desta modalidade de ensino, em função da vulnerabilidade ser maior, torna-se imprescindível a capacitação de profissionais da educação, independente de sua área de atuação profissional para o atendimento de primeiros socorros antes da chegada do Serviço Médico Especializado.

O cenário educacional brasileiro avançou quando a educação infantil passou ser obrigatoriamente a primeira etapa da educação básica, mas trouxe inúmeros desafios para os professores que estão no exercício da docência, nessa etapa de ensino, pois no Brasil, até 1988 a educação infantil era de responsabilidade da assistência social e por isso tinha um foco voltado para o assistencialismo daqueles que mais necessitavam, ou seja, crianças pobres.

De acordo com a Constituição Federal de 1988, a criança é um sujeito de direitos e como tal, tem o direito de ser cuidada e educada. Além da Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases

da Educação Nacional, Lei n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei n.º 8069/90 (BRASIL, 1990), a Lei Orgânica da Assistência Social, Lei n.º 8742/93 (BRASIL, 1993), determinam e garantem os direitos de cidadania das crianças brasileiras de 0 a 5 anos e fazem referência às dimensões de cuidado e educação, quando definem o atendimento oferecido por creches e pré-escolas como uma primeira etapa da educação para a cidadania.

Diante disso, cuidar é impregnar a ação pedagógica de responsabilidade, levando a uma visão ampliada do desenvolvimento da criança com base em concepções que respeitem a realidade e situações peculiares à infância. Dessa forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações de cuidar e educar em rotinas mecanizadas, guiadas por regras. Cuidar e educar implicam reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes e a constituição do ser não ocorrem em momentos esporádicos e de modo fragmentado.

O texto aborda a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar, a partir de um diálogo com os autores e atores do processo. Descreve sucintamente o contexto da escola estudada, dialoga com as professoras sobre a infraestrutura escolar e menciona alguns episódios de acidentes com crianças de 0 a 5 anos. Discute o currículo proposto para a educação infantil da escola pesquisada, destacando as dimensões de educar, de cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. Apresenta aspectos da rotina da escola, o perfil das crianças, o olhar e as vozes dos profissionais que atuam na escola sobre as tensões, limites e possibilidades no ato de educar e cuidar na educação infantil.

Percurso metodológico

Tendo em vista a natureza do problema deste estudo utilizamos uma metodologia de abordagem qualitativa como estratégia de pesquisa. Nesse sentido, esse tipo de pesquisa preza pela descrição detalhada dos

fenômenos e dos elementos que o envolvem. Percebemos a relevância e a necessidade desse tipo de pesquisa para nos auxiliar na descrição e interpretação dos dados coletados sobre as experiências que os professores e os gestores apresentam em relação aos episódios de acidentes na educação infantil frequentes nas instituições que atuam como profissionais.

Por entendermos que investigar um caso específico nos oferece melhores condições de análise, pois permite estudá-lo em profundidade, apresenta flexibilidade, garante a unidade do caso e favorece o entendimento do processo (GIL, 2008), optamos pelo estudo de caso[1], por se caracterizar como um tipo de pesquisa que melhor se adequa às perspectivas de nossa investigação.

Sendo assim, a pesquisa em pauta foi realizada em uma escola pública municipal de Itapetinga[2], visivelmente propícia a ocorrência de acidentes. A escola está situada em uma via com fluxo grande de veículos e o muro não tem nenhuma proteção como estacas de cimento ou ferro, para conter, por exemplo, algum carro desgovernado. Além do mais, não tem faixa de pedestre no entorno da escola e nenhuma sinalização que possa chamar a atenção para a escola.

Para atender a educação básica, atualmente o município conta com 63 escolas[3] abrangendo a sede e distritos. Nelas são atendidos 17.563 estudantes da rede pública e privada de ensino, sendo: 2.875 alunos de Educação Infantil (1.073 alunos nas creches e 1.802 nas pré-escolas); 10.129 alunos de Ensino Fundamental (5.789 alunos dos anos iniciais e 4.340 alunos dos anos finais); 2.370 alunos de Ensino Médio; 1.704 alunos da Educação de Jovens e Adultos e 485 alunos da educação Especial (BRASIL, 2018a).

---

[1] O estudo de caso é um dos tipos de pesquisa qualitativa que vem ganhando crescente aceitação na área da educação. Seu caráter particularista permite ao investigador debruçar sobre uma situação específica, com o intuito de descobrir o que há nela de mais essencial e característico (GIL, 2008; YIN, 2010).

[2] Itapetinga é um município brasileiro no interior da Bahia. Pertence a Mesorregião do Centro-Sul Baiano e a Microrregião de Itapetinga. A distância do município para a capital do estado é de 562 km. De acordo com o último censo (IBGE, 2010), sua população é de 68.273 pessoas e apresenta uma taxa de escolarização de 96.8% para a população de 6 a 14 anos. É considerada a 26ª cidade mais populosa da Bahia.

[3] Dessas 63 escolas, 42 são da rede municipal; 4 são da rede estadual; 1 é da rede federal e 16 são da rede privada (BRASIL, 2018a).

A rede pública municipal se constitui como a maior rede de ensino da cidade de Itapetinga, ofertando as duas etapas da educação básica, educação infantil e ensino fundamental, e como modalidade de educação, a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial.

O levantamento dos dados deste estudo foi realizado em uma escola da rede municipal de Itapetinga que atende apenas a educação infantil[4]. Está localizada no perímetro urbano, funciona nos turnos matutino e vespertino. Recebeu, no ano de 2018, um número de 27 crianças matriculadas na Creche e 170 crianças matriculadas na Pré-escola. A faixa etária das crianças varia de 3 a 5 anos. A equipe de trabalho da escola é composta por: cinco professoras, duas merendeiras, uma auxiliar de sala, uma cuidadora, três auxiliares de serviços gerais, um vigilante, uma secretária, uma coordenadora pedagógica e uma diretora[5].

O turno matutino funciona com quatro salas: duas turmas de pré-escolar nível I, uma turma de pré-escolar nível II e mais uma turma de maternal (creche). O turno vespertino funciona com quatro salas de aula: uma turma de pré-escolar nível I, duas de pré-escolar nível II e uma de maternal. Em virtude de nosso interesse em estudar o currículo, a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar de apenas uma escola de educação infantil, pela viabilidade que a proposta nos concede, comunicamos os objetivos do estudo à direção da escola, que nos direcionou para as professoras da referida escola. Ao serem informadas, elas sinalizaram estarem dispostas a colaborarem com a nossa pesquisa. Procuramos então, a partir das falas das professoras e da observação, descrever a infraestrutura e as dependências da escola e traçar um perfil dos profissionais e dos estudantes da instituição.

Em relação à infraestrutura e as dependências da escola, a instituição possui sanitário dentro do prédio da escola, cozinha, salas de aula, equipamentos (aparelho de DVD, impressora, televisão), computador com internet banda larga, apenas para o uso administrativo. Infelizmente,

4 Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UESB, com o parecer de número 3.560.068, de 06 de setembro de 2019.

5 Os/as participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), conforme orienta a Resolução 466/2012 e a Resolução 510/16 do Conselho Nacional de Saúde, que trata de pesquisas envolvendo seres humanos. Para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa foram utilizados nomes fictícios.

a escola não tem biblioteca, laboratório de informática, laboratório de ciências, sala de leitura, quadra de esportes, sala para os professores, sala de atendimento especial e nem à acessibilidade nas dependências da escola para pessoas com deficiência. O saneamento básico (abastecimento de água, energia e destino do esgoto) é feito pela rede pública e o destino do lixo é realizado por meio da coleta periódica (BRASIL, 2018a).

Dessa forma, como se pressupõe que as experiências só podem ser descritas por quem as experimenta, para atender aos objetivos desta pesquisa, a seleção primária dos/as participantes seguiu os seguintes critérios: atuar na instituição pesquisada como professor/a, ser integrante da equipe gestora, técnica-administrativa ou desenvolver outras atividades. Desse modo, entrevistamos cinco professoras, dois integrantes da equipe gestora (diretora e a coordenadora pedagógica) e cinco funcionários (técnico-administrativo, porteiro, merendeira, auxiliares/monitores). Planejamos ouvir o Conselho Municipal de Educação e o Secretário Municipal de Educação de Itapetinga sobre o tema pesquisado, mas não foi possível, devido à indisponibilidade de tempo por parte dos gestores.

Em relação as características dos/das participantes da pesquisa apenas o porteiro é do sexo masculino. As demais funções na escola são exercidas por mulheres. No entanto, esta não é uma característica somente da rede de ensino pesquisada, constitui como um fenômeno que é a feminização da docência, principalmente quando se trata da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental.

A partir das informações da faixa etária, percebemos uma importante característica do quadro docente, que é o envelhecimento[6]. Sobre a formação das professoras, da coordenadora pedagógica e da diretora, notamos que são certificadas em nível de graduação e pós-graduação, o que atende, de certa forma, as solicitações das legislações vigentes, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 9394/96) que determina que a formação dos professores da educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena (BRASIL, 1996). Também contempla o que está posto no Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere às

[6] Para saber mais sobre como se dá o processo de envelhecimento do corpo docente da educação básica e as percepções dos professores sobre esse fenômeno, ver Vieira e Mello-Carpes (2013).

metas 15 e 16 (BRASIL, 2014) e o que está definido no Plano Municipal de Educação de Itapetinga (ITAPETINGA, 2015).

No decorrer da pesquisa, no tocante à profissão docente, observamos certa precarização das relações de trabalho. Desse modo, compreendemos a necessidade de pensar formas de condições de trabalho favoráveis para o professor da educação básica, especificamente da educação infantil, considerando a faixa etária, o regime e a jornada de trabalho, a carga horária, a formação inicial e continuada, pois as condições precárias a que são submetidos desfavorecem o exercício da profissão, contribuindo para a precarização do trabalho docente e para a sua desprofissionalização (OLIVEIRA, 2014).

Em relação aos procedimentos e instrumentos da investigação, fizemos um levantamento de dados institucionais, por meio da pesquisa em bancos de informações do Censo Escolar, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP (BRASIL, 2018a), analisamos os documentos disponibilizados pela direção e coordenação da escola, no intuito de identificar em que medida o currículo da educação infantil e o Projeto Político-Pedagógico da escola discute ou não a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar.

Além do uso da análise documental para a compreensão de questões relacionadas à organização do currículo, foi utilizada uma ficha de identificação para traçar o perfil dos sujeitos da pesquisa. Para a coleta de dados realizamos a entrevista semiestruturada que, segundo Laville e Dionne (1999), possui uma relativa flexibilidade que possibilita um contato maior entre o entrevistado e o entrevistador, que colhe informações com o intuito de obter, além da compreensão de sua realidade social, o conhecimento de suas motivações pessoais, bem como a exploração dos conhecimentos pessoais dos entrevistados, suas crenças, valores, sentimentos e opiniões.

Assim, por meio do uso das entrevistas, descrevemos as experiências que professoras e gestoras apresentam sobre o que significa lidar com a dimensão do cuidar na educação infantil, como também

identificamos os tipos de acidentes mais frequentes ocorridos na escola e que ações são desenvolvidas pela instituição no que concerne à prevenção de acidentes na infância.

Com o objetivo de descrever o contexto escolar em que acontecem acidentes na infância, utilizamos a observação na escola, tendo o diário de campo como recurso auxiliar. A justificativa para essa escolha é o fato de a observação permitir que o pesquisador acompanhe os sujeitos nas salas de aulas, no pátio da escola, nos momentos de entrada e saída da escola, nas reuniões de planejamento e outras ações do cotidiano da escola. No que se refere à análise dos dados qualitativos coletados foram enfocados com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

A dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar: o que revelam as pesquisas?

Ao analisarmos as produções científicas que discorrem sobre o currículo da educação infantil, a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar a partir das publicações encontradas nos sites da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), do banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da biblioteca virtual do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), no banco de dados da biblioteca do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGEd) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e no *Google* acadêmico, no período de 2008 a 2018, utilizando como descritores as palavras chave "acidente na escola" e "acidentes na Educação Infantil", encontramos apenas 13 trabalhos. Observamos que há poucas pesquisas que discutem a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes na educação infantil. Os estudos tornam mais escassos quando se voltam para investigação das práticas escolares e das discussões de currículo sobre estas questões supracitadas.

Identificamos, no banco de teses e dissertações da Capes, que, entre os anos de 2008 e 2018, foi publicada uma tese de doutorado (MASSUCATO, 2012) e uma dissertação de mestrado (CARVALHO, 2008). Enquanto

que na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do IBICT foram encontradas cinco teses de doutorado (OLIVEIRA, 2008; SOMMERHALDER, 2010; GONSALES, 2012; POPP, 2015; VILAS BÔAS, 2016) e duas dissertações de mestrado (GONSALES, 2008; SCOTA, 2016) que abordam temas sobre a dimensão do educar e do cuidar na educação infantil e a prevenção de acidentes na escola. Também discorrem sobre práticas educativas e currículo na educação infantil. As nove pesquisas foram realizadas em universidades paulistas e seis delas foram orientadas pela professora pesquisadora Sandra Regina Gimeniz-Paschoal, membro da Linha de Pesquisa "Psicologia da Educação: Processos Educativos e Desenvolvimento Humano", do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESP, *Campus* de Marília, SP.

Analisamos também a produção de dissertações do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da UESB e das reuniões nacionais da ANPEd, porém não identificamos nenhum trabalho referente à temática em estudo. Nesse contexto, os resultados dessa revisão apontam que quase inexiste o diálogo entre as produções acadêmicas sobre a prevenção de acidentes na escola, especificamente de educação infantil, o que torna esta pesquisa, relevante e necessária.

Ao realizarmos o mapeamento no Google acadêmico identificamos uma produção significativa sobre educação infantil, no entanto, uma lacuna de trabalhos no que se refere às discussões e estudos sobre a prevenção de acidentes na escola. Após a leitura dos títulos e resumos dos trabalhos que se aproximam da temática em estudo, selecionamos quatro textos[7] e nos debruçamos sobre eles com o intuito de identificar os objetivos, o percurso metodológico e os achados dos estudos, visando delimitar, clarificar e caracterizar o nosso objeto de estudo.

A preocupação com os acidentes não é um tema recente. Para a Organização Mundial de Saúde (OMS, 2008), os acidentes encontram-se entre as denominadas causas de morbidade e mortalidade não naturais ou causas externas, as de intencionalidades ignoradas e as não intencionais ou acidentais (de transportes, quedas, intoxicações, afogamentos, queimaduras e outros).

[7] Ver os estudos de Silvani *et al.* (2008); Maciel (2015); Silva *et al.* (2017); Carmo *et al.* (2017).

Segundo o Ministério da Saúde (BRASIL, 2017b), acidentes são a principal causa de morte de crianças de 1 a 14 anos no Brasil. Todos os anos, cerca de 3,6 mil crianças dessa faixa etária morrem e outras 111 mil são hospitalizadas devido a essas causas no país.

Os acidentes podem ser classificados em dois grupos: acidentes domésticos e extradomiciliares. Os acidentes referentes ao primeiro grupo ocorrem dentro do lar ou em áreas adjacentes, tais como as quedas, intoxicações, afogamentos, queimaduras, e outras lesões. Os acidentes do segundo grupo acontecem em vias públicas, escolas, rios, piscinas, dentre outros locais, correspondendo aos acidentes de trânsito, afogamentos, traumatismos esportivos, quedas, dentre outros (BRASIL, 2005).

Quanto aos locais em que ocorrem os acidentes, cerca de dois terços dos acidentes infantis ocorrem no domicílio por ser o local onde as crianças mais permanecem. Em relação aos acidentes com crianças em idade escolar, 10 a 25% ocorrem na escola ou em seu entorno (SENA; RICAS; VIANA, 2008). Ainda de acordo com os autores, no Brasil, de 6 a 13% dos acidentes em crianças nesta faixa etária, ocorrem em instituições de ensino.

No intuito de acessar os dados sobre acidentes na infância e suas causas ocorridos no município de Itapetinga, procuramos informações na Secretaria Municipal de Saúde, na Vigilância Epidemiológica, na Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos públicos, mas infelizmente não conseguimos. Informaram-nos que os dados recentes em Itapetinga se encontram na Unidade de Pronto Atendimento (UPA 24h), que faz parte da Rede de Atenção às Urgências ou com os responsáveis pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU 192).

Procuramos a UPA (24h) e o SAMU (192) com a finalidade de identificar os acidentes mais frequentes ocorridos na educação infantil no município de Itapetinga. Informaram-nos que atendem várias ocorrências, mas, infelizmente não registra de qual escola veio ou como ocorreu o acidente, faz apenas uma ficha de identificação pessoal, com dados genéricos. Ressaltaram a necessidade de pensar um projeto para interligar dados da UPA, do Samu, das unidades de saúde e de educação para ter um banco de informações.

O diretor da UPA nos informou que em 2018 houve uma parceria entre a Secretarias de Saúde e de Educação. Os profissionais da saúde (enfermeiros, coordenador de enfermagem da UPA e do SAMU, o farmacêutico e o coordenador de assistência farmacêutica do município) realizaram palestras informativas sobre prevenção de acidentes na infância e orientações para professores/as, coordenação pedagógica e a gestão escolar da rede municipal de ensino sobre os primeiros socorros no que se referem aos acidentes dentro da escola. Na ocasião apresentaram como ocorrem o funcionamento e o atendimento da população pelo SAMU e pela UPA. Sobre esta iniciativa, o secretário de educação falou da relevância de qualificar os profissionais da educação para agir de forma rápida e eficiente em casos emergenciais de acidentes na escola.

Segundo o secretário de educação, a escola constitui-se um espaço importante para fortalecer a implantação de ações preventivas em relação aos acidentes com crianças. Enfatizou que, embora, a maioria dos acidentes com crianças seja no ambiente doméstico, a escola tem papel fundamental na conscientização da criança quanto aos riscos de acidentes no domicílio, na escola, ou até mesmo nos espaços públicos de lazer e os mecanismos de evitá-lo.

Nesse contexto, Gonsales (2012), em seu trabalho *Atividades de formação de professores para o trabalho com prevenção de acidentes infantil*, destaca que este é um tema preconizado para o ensino fundamental, porém, estudos que preparem sistematicamente os profissionais da educação para atuar com esta temática na escola não são frequentemente encontrados. Os resultados da pesquisa realizada com professores do ensino fundamental apontam que eles têm informação sobre o tema, envolvendo primeiros socorros, porém consideram como insuficiente[8].

De acordo com o Ministério da Educação, o tema prevenção de acidentes deve ser abordado nas escolas. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para a Educação Fundamental (BRASIL, 1997, p. 117) recomendam que a escola ofereça oportunidades para que o aluno seja capaz de "conhecer e evitar os principais riscos de acidentes

[8] Para saber mais em relação aos acidentes com crianças em idade escolar e em ambientes domésticos, ver os estudos de Oliveira (2008), Carvalho (2008), Gonsales (2012), Scota (2016).

no ambiente doméstico, na escola e em outros lugares públicos". O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil também aponta a importância dos professores auxiliarem os alunos na identificação de situações de risco para acidentes (BRASIL, 1998).

Ao tratar do cuidar e do educar na educação infantil é preciso evidenciar a sanção da Lei n° 13.722 (BRASIL, 2018b) que torna obrigatória a capacitação em noções básicas de primeiros socorros de professores e funcionários de estabelecimentos de ensino públicos e privados de Educação Básica e de estabelecimentos de recreação infantil.

A formação deverá ser ministrada prioritariamente pelo Serviço de Atendimento Móvel de Urgência (SAMU) e o conteúdo programático aborda primeiros socorros, habilidades necessárias, acionamento do 192, avaliação de cena, quedas, traumas e ferimentos, acidente ocular ou sangramento nasal, alergias e picadas de insetos, queimaduras, hipertermia e hipoglicemia em crianças, crise convulsiva, engasgo, desmaio e síncope, Parada Cardiorrespiratória (PCR) e Ressuscitação Cardiopulmonar (RCP).

O acompanhamento da formação e da certificação será feita pela Secretaria da Educação. A formação tem validade de 24 meses e, após este prazo, deverá ser feito um novo curso, a fim de atualizar as habilidades. Pessoas físicas ou jurídicas poderão ministrar o curso, desde que preencham os requisitos do Decreto n.º 19.860/2019 e sejam habilitadas pelo SAMU. Além disso, instituições deverão dispor de kits de primeiros socorros, conforme orientação do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. Nesse contexto, cabe ao Conselho Municipal de Educação enquanto instância de fiscalização e acompanhamento fazer cumprir a legislação sobre a prevenção de acidentes.

Prevenção de acidentes na educação infantil: quais são os cuidados necessários?

É inegável que a maioria das escolas públicas brasileiras funcionam em prédios precários, construídos num momento em que os riscos com acidentes não eram uma preocupação relevante. Além disso, a falta de

investimentos na manutenção agrava as questões de segurança e as prevenções com acidentes se tornam mais proeminentes. Por outro lado, além das crianças permanecerem grande parte do seu tempo na escola, muitas são agitadas, distraídas e desatentas, tornando-as vítimas fáceis da ocorrência de acidentes.

Diante do exposto, observamos que os riscos de acidentes são considerados como uma fonte de preocupação constante entre pais e educadores. Dessa forma, a prevenção de acidentes no ambiente escolar deve ser uma das ações prioritárias nas políticas públicas educacionais, visando assegurar às crianças e aos adolescentes um espaço escolar seguro para o desenvolvimento físico, cognitivo e psicomotor.

Os relatos de funcionários da escola pesquisada, colhidos por meio das entrevistas, no ano de 2019, enfatizaram que a instituição não passa por reforma há muito tempo. Segundo eles, quando se refere às instituições públicas, não é fácil assegurar um ambiente escolar adequado para os estudantes. Ressaltaram que é preciso investimentos na infraestrutura, principalmente das escolas mais antigas, pois essas tendem a apresentar mais problemas estruturais, decorrentes da própria deterioração. Nessa perspectiva, Scota (2016) aponta que a ausência de infraestrutura adequada aumenta a exposição das crianças aos riscos de acidentes.

No ambiente escolar, em qualquer momento, o aluno está exposto a uma série de riscos. Locais como a sala de aula, os corredores, o pátio, as escadas, os banheiros, os laboratórios, a biblioteca, as áreas de recreação e esportes, podem ser determinantes para que o acidente surja subitamente, e de modo repentino, apesar de ser, quase sempre, previsível. A previsibilidade dos acidentes pode estar ligada a grande concentração de crianças nesses locais, na realização de encontros, interações, praticando as mais diversas atividades motoras e esportivas (SEIXO, 2004).

É sabido que é impossível criar um ambiente escolar que não ofereça absolutamente nenhum perigo, pois alguns acidentes são imprevisíveis, contudo, muitos podem ser evitados, desde que haja uma prevenção cuidadosa para impedir a ocorrência deles. É notório que um ambiente físico seguro reduz os acidentes na infância e permite maior

liberdade das crianças, sem intervenção constante dos educadores e/ou responsáveis (SANTINI; MELO, 2009).

Infelizmente, ao dialogar com as professoras da escola de educação infantil onde realizamos a pesquisa, elas alegaram que o espaço escolar apresenta uma infraestrutura precária e propícia à ocorrência de acidentes na infância.

> Por não ter um bom espaço, realizamos o recreio dos alunos do maternal sempre separado dos maiorzinhos e, por conta de muitos acidentes que sempre acontecem, esse recreio acontece um dia sim e um dia não, ou uma semana sim e outra não. Esses acidentes acontecem exatamente por não ter um espaço adequado para que nossos alunos possam brincar. A maioria é de pequenos acidentes corriqueiros como as pequenas quedas, mas ainda esse ano alguns sérios aconteceram, como o de uma criança que caiu de uma rampa pequena, por não ter corrimão ou qualquer proteção lateral (Professora Safira, 2019).

A deficiência de infraestrutura nas escolas segundo Satyro e Soares (2007, p. 7), "afeta diretamente a qualidade da educação. A relação inadequada ao tamanho da sala de aula e o número de alunos, são problemas que influenciam diretamente no desempenho dos alunos". Foi observado isso em uma das turmas do pré-escolar II do turno vespertino. Percebi que a desorganização do espaço na sala de aula influencia na didática do professor, que não possui muitos meios para desenvolver com sucesso a atividade proposta.

Segundo a Professora Rubi a escola não dispõe de um espaço apropriado para realizar as brincadeiras, jogos e outras atividades. Enfatiza que o único espaço que as crianças têm para desenvolver atividades lúdicas é onde realiza o recreio. Entretanto, ela o considera inadequado, pequeno, com piso de cimento grosso, pilastras de madeira com quinas perceptíveis a cortes e uma piscina desativada que compromete mais ainda esse espaço. Sobre isso, a Professora Esmeralda descreve:

> Aqui nesta escola, tem umas pilastras de madeira com quinas, para segurar a pequena cobertura que tem bem no único espaço

> onde eles correm durante o recreio e já aconteceu de alunos esbarrarem nestas ditas pilastras e cortarem a cabeça. Muitos foram cortes profundos, grandes, de ser preciso correr para o hospital e dar pontos. [...] nesses casos, comunicamos a família, muitos pais ficam nervosos, chateados e com toda razão. [...] é uma responsabilidade grande cuidar de 24 a 26 crianças num espaço inadequado sem recursos didáticos próprios para a idade, que possa envolver essas crianças sem riscos (Professora Esmeralda, 2019).

Todos os profissionais da escola pesquisada reconhecem que o espaço físico é inapropriado para a realização de atividades recreativas e oferecem riscos de acidentes. Os profissionais da escola afirmam não haver saída de emergência e nem extintores. Referente aos potenciais causadores de acidentes na escola em que trabalham, as causas mais citadas foram: rampas, pisos irregulares e escorregadios, pilastras, comportamento dos alunos, condições inapropriadas do pátio escolar, e outras. Todos os funcionários da escola reconhecem que as características físicas da escola não oferecem proteção e segurança para evitar possíveis acidentes, como por exemplo: quedas, fraturas, torções, escoriações e outros.

Com a finalidade de conscientizar as crianças sobre a necessidade de prevenção de acidentes no ambiente escolar, a direção, as professoras e a coordenação pedagógica informaram que como estratégia metodológica realizaram, em grupos de quatro ou cinco crianças, um passeio pela escola com o intuito de conhecer, analisar e descrever as áreas de risco à segurança das crianças. Após o passeio pela escola e de volta à sala, cada grupo compartilhou suas observações.

Segundo as professoras, ao voltar para a sala de aula, as crianças destacaram muito o desejo de ter um espaço livre e seguro para realizar brincadeiras e jogos. Elas reconhecem o perigo do ambiente, no entanto, quando estão brincando não se cuidam, ficam dispersas e vulneráveis aos acidentes. Vários autores escrevem sobre os benefícios que os jogos e os brinquedos oferecem para uma aprendizagem mais efetiva na primeira infância, no entanto, devem ser propostos e realizados em ambientes propícios e seguros, que não é o caso da escola estudada.

Quando se trabalha com crianças é importante preparar-se para lidar com as situações inesperadas. Neste caso, o melhor meio de superá-las refere-se à prevenção, para tanto o profissional da educação infantil deve ter na sua vida profissional formação e experiência para lidar com acidentes que acontecem inesperadamente, pois eles podem ocorrer até mesmo quando a criança está a caminho da unidade escolar. Para Oliveira (2000), acidente escolar é aquele que ocorre a partir do momento em que a criança deixa sua casa para ir à escola até o seu retorno.

A professora Safira ressaltou que os acidentes acontecem de forma inusitada, mas também com uma causa aparente.

> Os acidentes na escola acontecem exatamente por não ter um espaço adequado como um parquinho ou qualquer outro atrativo que possa envolver os alunos. Passam todo o período do recreio correndo, se esbarrando um no outro e quando caem, machucam a cabeça, ou se ralam no cimento grosso que reveste o piso da única e pequena área que tem. A maioria dos episódios é de pequenos acidentes corriqueiros como as pequenas quedas, mas ainda esse ano alguns sérios aconteceram, como o de uma criança que caiu de uma rampa pequena, sem corrimão ou qualquer proteção lateral e ao cair, aparentemente não teve sangue, nem fratura exposta ou qualquer diferença, achamos que só tinha machucado bracinho, limpamos o local, a criança parou de chorar, achamos que não tinha sido nada grave, só que ao chegar em casa a criança se queixou de muita dor no local da queda e ao levar ao médico, o bracinho havia quebrado em dois lugares e isso preocupou muito todos nós aqui da escola que temos a responsabilidade com esses alunos. Quando acontece esse tipo de acidente, geralmente a primeira coisa que a gente faz é limpar o local com água e colocar a bolsinha de gel que é gelada ou colamos o paninho com gelo no local. É esse o primeiro socorro que a gente presta imediatamente (Professora Safira, 2019).

A ocorrência de acidente na instituição escolar provoca uma situação tensa e conflituosa que envolve todos os profissionais da instituição, mas o/a professor/a é o primeiro a ser responsabilizado, principalmente porque está diretamente envolvido com o aluno e seus familiares.

> Cuidar de cada uma dessas crianças na sala de aula é tenso, porque os acontecimentos imprevisíveis, os pequenos acidentes, as situações corriqueiras podem acontecer na própria casa, mas não podem acontecer na escola. Nós somos muito cobradas. Eu tive uma experiência no ano passado onde a menina sentada balançando na cadeirinha caiu, na hora foi um susto, mas graças a Deus não foi grave. Já esse ano outra criança com a mesma atitude bateu a boca no chão sangrou, como eu sou muito sensível a sangue, quando fui dá assistência, no momento que vi o sangue senti mal, quase cai por cima da criança, ainda bem que tinha um estagiário que deu apoio nesse momento. Fiquei tensa e preocupada sem saber o que fazer. Ainda bem que parou de sangrar e não chegou ir ao hospital. Quando o pai chegou entregaram a criança lá na portaria, não cheguei a conversar com o pai, no outro dia o pai criou um problemão comigo. Por conta dessas situações a gente fica cada dia mais tensa, sem saber o que fazer diante desses acidentes. A minha fala diária com os alunos é sempre: vamos evitar acidentes, senta corretamente, não corra na sala, não suba aí, não faça isso ou aquilo, é o tempo todo orientando por conta dessa cobrança muito intensa sobre nós que estamos no contato direto. Essa grande responsabilidade que é ser professor de educação infantil sem suporte institucional (Professora Rubi, 2019).

O ato de educar e cuidar de crianças na educação infantil é um desafio para profissionais da educação, principalmente para professores/as no exercício da docência. Os relatos das professoras da escola pesquisada evidenciam as precárias condições de trabalho docente, a necessidade de formação para professores da educação infantil, as difíceis condições materiais e humanas de trabalho e o aspecto pedagógico a desejar. Além disso, reivindicam estrutura física e equipamentos adequados, valorização docente, suporte e condições de trabalho para quem atua com crianças pequenas.

Nesse contexto, indagamos a diretora e a coordenadora da escola sobre o que propõe o Projeto Político-Pedagógico (PPP) em relação ao trabalho na educação infantil, a dimensão do cuidar e educar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. Elas informaram que o PPP não existe e no momento estava em construção. Em relação ao currículo da educação

infantil informaram que são orientadas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil* (BRASIL, 2010) e que em 2019 iniciaram os estudos da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017a) para conhecer o que ela recomenda para a educação infantil.

As professoras Esmeralda e Rubi evidenciaram que as crianças quando chegam à escola trazem consigo uma bagagem de artefatos culturais, sociais, familiares que as definem como sujeito único naquele espaço de vida coletiva. Nessa direção, a BNCC reforça a necessidade de promover a interação entre as crianças por meio de brincadeiras. As professoras reconhecem a importância de priorizar estas atividades, no entanto, enfatizaram as dificuldades de realizá-las em decorrência das condições precárias do espaço físico da escola exaustivamente apresentado nesse texto.

A equipe escolar reconhece a necessidade de garantir às crianças os direitos de aprendizagem indicados pela BNCC: conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Entretanto, ressaltaram para que esses direitos sejam assegurados de forma produtiva, inovadora e criativa, as crianças precisam ser provocadas a explorar, aprender na curiosidade, serem desafiadas a construir seu próprio significado, do outro, do mundo social e do mundo natural, mas infelizmente, nem sempre isso é possível devido às condições de trabalho docente, a falta de formação continuada e a infraestrutura precária.

Assim, a reorganização curricular a partir da BNCC para a educação infantil, traz à tona a necessidade de termos um investimento em uma política pública de formação para os professores com vistas a enfrentar os desafios educacionais buscando solução para os diversos problemas vivenciados no contexto escolar. Uma formação que seja pautada no diálogo e compartilhamento dos saberes no coletivo, por meio de estudos, seminários, troca de experiências entre os profissionais da educação infantil que reflete de maneira crítica as concepções de infância, criança e como elas desenvolvem a aprendizagem

A professora Rubi narrou que a cada início de ano letivo, vários sentimentos, dúvidas, expectativas se agregam a tarefa de ser professora,

entre elas estão o desejo de fazer um bom trabalho docente, o amor e o compromisso com a docência, os medos, as tensões, sentimento de frustração e de impotência. Enfatizou que é bom fazer o que gosta, estar junto das crianças criando possibilidades de imaginação e novas aprendizagens, porém o medo do imprevisível, das limitações, dos desafios da docência, às vezes apavora.

Todas as professoras desejam conhecer as experiências de vida das crianças, o que elas já sabem fazer, a fim de propor práticas educativas cotidianas que priorizem o conhecimento e as vivências delas, o que vai de encontro ao pensamento de Silva (2008) ao defender que as práticas docentes na educação infantil devem dialogar com as experiências dos sujeitos em sala de aula. Nessa direção, tanto as DCNEI quanto a BNCC explicitam que o processo pelo qual a criança deve aprender é por meio da garantia de experiências que promovam o conhecimento do eu particular, do outro e do mundo, favorecendo o cuidado de ambas as categorias.

As professoras, funcionários da escola, a equipe pedagógica e a direção no decorrer da pesquisa manifestaram preocupação e interesse em oferecer uma educação infantil de qualidade para as crianças com as quais trabalham, no entanto, lamentaram que algumas atividades não podem ser realizadas em detrimento das precárias condições da infraestrutura que podem colocar os alunos em situações de risco de acidentes. Sendo assim, afirmaram que fazem o que podem!

A equipe escolar entende que a prevenção constitui-se em um importante recurso para evitar e/ou reduzir os acidentes. Desse modo, buscam agir coletivamente com o intuito de organizar os espaços, bem como buscar soluções para a redução dos itens de riscos de acidentes infantis no ambiente escolar.

Considerações finais

A realização deste estudo possibilitou a efetiva compreensão de que cuidar é impregnar a ação pedagógica de responsabilidade e de sentido levando a uma visão ampliada do desenvolvimento da criança

com base em concepções que respeitem a realidade e situações peculiares à infância. Dessa forma, o educador deve estar em permanente estado de observação e vigilância para que não transforme as ações de cuidar e educar em rotinas mecanizadas, guiadas por regras.

Cuidar e educar implicam em reconhecer que o desenvolvimento, a construção dos saberes, a constituição do ser não ocorre em momentos esporádicos e de modo fragmentado. De acordo com Nörnberg (2008), o ato de cuidar e educar sustenta, organiza e estrutura a ação docente, delineada desde a complexidade ético-estético-existencial do estar-junto até a materialização das diferentes dimensões do cuidar e educar como modo de ser presença na vida e na educação escolar das crianças da educação infantil. A autora compreende "o cuidado enquanto presença e, como tal, uma presença que se faz sendo" (NÖRNBERG, 2008, p. 12).

Os estudos analisados e as entrevistas com as professoras de educação infantil de uma escola municipal de Itapetinga sinalizaram a necessidade de discutir a temática prevenção de acidentes infantis escolares nos cursos de formação inicial e continuada de professores/as. Segundo elas é necessário a formação porque há uma demanda de proposições de ações educativas por parte dos/as professores/as em relação a prevenção de acidentes infantis no espaço escolar. Nesse contexto, propõe a inclusão desse tipo de informação na formação do professor, o que poderia ocorrer por meio de pesquisas, projetos de extensão universitária, disciplinas sobre a temática nos cursos de licenciatura, textos, práticas, teatro, estágio e entrega de panfletos sobre os primeiros socorros nas instituições educacionais.

Os relatos das professoras entrevistadas evidenciam as precárias condições de trabalho docente, a necessidade de formação para professores da educação infantil, as difíceis condições materiais e humanas de trabalho e o aspecto pedagógico a desejar. Além disso, reivindicam estrutura física e equipamentos adequados, valorização docente, suporte e condições de trabalho para quem atua com crianças pequenas.

O período de observação na escola e o conjunto das falas dos profissionais da instituição nos permitiram concluir que o espaço físico

da escola apresenta características de risco às crianças, mostrando a necessidade da realização de supervisão periódica por órgãos responsáveis com a finalidade de evitar e/ou prevenir acidentes. A equipe escolar reconhece, dentro da escola, o pátio como um local que apresenta maior risco para a ocorrência de acidentes com as crianças, sinalizam as quedas e escoriações como os tipos de acidentes mais frequentes.

Percebemos nas falas dos profissionais, a consciência da importância das medidas preventivas a serem tomadas com relação ao acidente. Ressaltaram que quando o ambiente físico é adequado a ocorrência de acidente é menor. Reforçam que a prevenção, no entanto, não se restringe apenas ao conhecimento da equipe escolar, faz-se necessário um espaço físico apropriado às demandas de crianças de 0 a 5 anos, desenvolvimento de um trabalho pedagógico que possibilite as crianças aprenderem a conviver e explorar o ambiente físico com cuidado.

Por fim, afirmamos que as discussões sobre a dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar ainda é muito reduzida. Isso revela um campo de conhecimento que carece de uma interlocução e de maiores investimentos por parte das instituições de educação básica e ensino superior, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão.

Referências

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC):* educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2017a.

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

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. *Diário Oficial da União,* Brasília, DF, 16 de julho de 1990.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). *Censo Escolar*. Brasília, DF: INEP, 2018a.

BRASIL. *Lei n° 13.722/2018:* primeiros socorros na escola. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Lei n. 8742, de 7 de dezembro de 1993. Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS). Dispõe sobre a organização da assistência social e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 1993.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEB, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* Meio Ambiente e Saúde. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e do Deporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil:* Formação Pessoal e Social. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 2.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Datasus 2017*b. Disponível em: http://www2.datasus.gov.br/DATASUS/index.php. Acesso em: 28 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Análise de Situação de Saúde. Política nacional de redução da morbimortalidade por acidentes e violências: Portaria MS/GM n. 737, de 16/5/01. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 96, seção 1E, de 18/5/01. 2. ed., 2005.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 [recurso eletrônico]. *Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

CARMO, Hercules de Oliveira *et al*. Atitudes dos docentes de educação infantil em situação de acidente escolar. *Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro*, Belo Horizonte, v. 7, n. 1457, 2017.

CARVALHO, Fausto Flor. *Acidentes infantis:* relatos de diretores e professores de ensino fundamental e análise do material didático. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

CARVALHO, Ivete Borges Gomes. *Currículo da Educação Infantil:* dimensão do cuidar e a prevenção de acidentes no ambiente escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

GIL, Antônio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONSALES, Thais Pondaco. *Ação educativa de prevenção de acidentes domésticos em escola de ensino fundamental*. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

GONSALES, Thais Pondaco. *Atividades de formação de professores para o trabalho com prevenção de acidentes infantis*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2012.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/itapetinga/panorama. Acesso em: 25 nov. 2019.

ITAPETINGA (BA). Plano Municipal de Educação. *Lei nº 1.275 de 23 de junho de 2015*. Itapetinga, 23 jun. 2015.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A construção do saber:* manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MACIEL, Cleudomir Martins. *Conhecimento dos professores de séries iniciais de escola pública do município de Ariquemes-RO a respeito dos primeiros socorros*. 2015. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia)

– Departamento de Ciências da Educação, *Campus* de Ariquemes, Universidade Federal de Rondônia, Ariquemes, Rondônia, 2015.

MASSUCATO, Jaqueline Cristina. *Professora, educadora ou babá?* Desafios para a reconstrução da identidade profissional da educação infantil. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2012.

NÖRNBERG, Marta. *Palpitações indizíveis:* o lugar do cuidado na formação de professores. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Os docentes no Plano Nacional de Educação: entre a valorização e a desprofissionalização. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 8, n. 15, p. 447-461, jul./dez. 2014. Disponível em: http://www.esforce.org.br. Acesso em: 24 fev. 2020.

OLIVEIRA José Sabino. *Acidentes em crianças e adolescentes:* estudo epidemiológico de saúde escolar em Belo Horizonte, MG. 2000. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Medicina, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

OLIVEIRA, Rita Aparecida de. *Comportamentos de risco para acidentes em playgrounds:* identificação e opinião de profissionais da educação infantil. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2008.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). *Cuidados de saúde primários:* agora mais do que nunca. 2008. Disponível em: http://www.who.int/whr/2008/whr08_pr.pdf. Acesso em: 10 nov. 2018.

POPP, Bárbara. *Qualidade da educação infantil:* é possível medi-la? 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Educação, São Paulo, 2015.

SANTINI, Gislaine Izelli; MELLO, Josiane Medeiros. *Primeiros socorros e prevenção de acidentes aplicados ao ambiente escolar.* Campo Mourão: Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Universidade Estadual de Maringá, 2009.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:* um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília, DF: IPEA, 2007.

SCOTA, Bruna da Costa. *Ações educativas sobre prevenção de acidentes infantis com professoras de educação infantil.* 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP), *Campus* de Marília, 2016.

SENA, Soraia Pinto; RICAS, Janete; VIANA, Maria Regina de Almeida. A percepção dos acidentes escolares por educadores do ensino fundamental. *Revista Médica*, Belo Horizonte, v. 18, n. 4 (Supl.), p. 47-54, 2008.

SEIXO, Luís. Os acidentes em meio escolar: que intervenção? *Revista Portuguesa de Clínica Geral*, v. 20, n. 1, p. 233-242, 2004.

SILVANI, Cristiana Baldo *et al.* Prevenção de acidentes em uma instituição de educação infantil: o conhecimento das cuidadoras. *Revista Enfermagem UERJ*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, p. 200-205, abr./jun. 2008.

SILVA, Isabel de Oliveira e. *Educação infantil no coração da cidade.* São Paulo: Cortez, 2008.

SILVA, Larissa Graziela Sousa da *et al.* Primeiros socorros e prevenção de acidentes no ambiente escolar: intervenção em unidade de ensino. *Enfermagem em Foco*, v. 8, n. 3, p. 25-29, 2017.

SOMMERHALDER, Aline. *A educação e o cuidado da criança:* o que advogam os documentos políticos do Ministério da Educação para a educação infantil? 2010. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2010.

VIEIRA, Aline dos Santos; MELLO-CARPES, Pâmela Billig. Processo de envelhecimento: percepções de docentes da rede básica de educação do município de Uruguaiana-RS. *Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 4, p. 705-712, dez. 2013.

VILAS BÔAS, Bruna. *Pedagogia e prevenção de acidentes infantis:* conhecimentos e opiniões de discentes e docentes e ação educativa com universitários. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, de Marília. 2016.

YIN, Robert. *Estudo de caso:* planejamentos e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

Capítulo 3

A recontextualização das Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Michele Sodré Logeto
Núbia Regina Moreira

Introdução

Este texto constitui-se como recorte da pesquisa de mestrado *A Recontextualização das leis 10.639/03 e 11.645/08 nos currículos dos cursos de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia*, defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd/UESB), e examina a oferta de disciplinas e conteúdos que possibilitem discussões e estudos sobre as relações étnico-raciais nos cursos de Pedagogia da UESB (LOGETO, 2020).

A partir da Lei 10.639/03, as relações étnico-raciais se tornaram um imperativo para a ordem dos estudos curriculares e das práticas que movimentam vários agrupamentos, desde pesquisadores acadêmicos até os movimentos sociais negros, que ao longo da trajetória brasileira contribuíram para que se desse em forma de lei a normativa, possibilitando abarcar a diversidade étnico-racial no ambiente escolar e no currículo.

Desde a década de 1930 que a escolarização da população negra é uma demanda dos Movimentos Negros[1] que ao longo do seu percurso de reivindicação para a inserção da temática étnico-racial nos currículos escolares é suscitada por Jesus (1997, p. 50) que já apontava a necessidade da inclusão da disciplina História da África e do Povo Negro no Brasil nos currículos escolares. Os currículos como expressão das relações de poder e da representação do discurso hegemônico é um campo de disputa entre os grupos sociais presentes em uma determinada sociedade.

O currículo torna-se nesta pesquisa alvo de reflexão e a lei em questão por essa ter sido guia para uma mudança curricular. Para isto, faz-se necessário compreender como os currículos da formação de professores responderam a adequação da referida lei, pois nosso capitulo objetiva compreender a ressiginificação da temática da educação das relações étnico-raciais na formação de pedagogos e pedagogas.

Para tal, investimos nos estudos dos marcos legais que informam e orientam acerca das políticas curriculares para a formação de professores e na análise das matrizes curriculares dos referidos cursos, conforme será posteriormente apresentada.

As questões como "o que ensinar" e "por que ensinar isso e não aquilo" são pertinentes quando buscarmos compreender e criticar saberes que, aparentemente são neutros, mas quando investigados a fundo, é possível constatar que a neutralidade não existe.

Partimos da análise da produção do discurso pedagógico e dos processos de processos de recontextualização propostos por Basil Bernstein (1996). Para esse autor, as regras recontextualizadas são especialmente responsáveis pela produção do discurso pedagógico, discurso que define como: "uma regra que imbute dois discursos: um discurso de habilidades de vários tipos e suas relações mútuas e um discurso de ordem social" (BERNSTEIN, 1996, p. 46).

[1] Nos referimos a movimentos negros no plural para expressar a diversidade de grupos, associações, bloco afro-culturais, e outras ações que compõem o que comumente chamamos de ativismo antirracista ou luta contra o racismo e a discriminação racial que atinge a população negra brasileira.

Pensar a implementação desta lei como um instrumento de combate ao racismo e a discriminação, é acreditar que, independente de posições políticas e ideológicas, a educação é considerada um dos mais importantes mecanismos a serem acionados para aumentar as desigualdades sociais e raciais. Desta forma, a existência de legislações torna-se fundamental para a inclusão das minorias.

Entendemos que a assinatura da lei não é suficiente para efetivação de seus preceitos. Percebemos, no entanto, que ela se torna um instrumento para ampliar a possibilidade de reeducação e conscientização de que, por muito tempo, houve no Brasil, culturas oprimidas e sujeitas à exclusão. Dessa forma, o estudo dos currículos dos cursos de Pedagogia da UESB se constituem como campo de pesquisa importante para compreensão da efetivação dessas políticas.

Teoria curricular: breves aproximações

A questão da diversidade étnico-racial e cultural repercute nas escolas, nas pesquisas, nos centros de formação e nas políticas educativas mais amplas, sendo uma questão influenciadora do pensamento educacional brasileiro. Nesta realidade, a diversidade étnico-cultural, considerada como um componente dos processos de socialização, do conhecimento e da educação, tem se constituído num dos principais desafios para a sociedade, para a formação de professores e para o currículo (GOMES; SILVA, 2002), pois a questão racial, leia-se, a vida da população negra tanto na dimensão material quanto no seu reconhecimento persiste como uma das problemáticas da sociedade brasileira.

Incluir as questões étnico-raciais no currículo é admitir e aceitar as diferenças, no entanto, reconhecemos, assim como Goodson (1995) que "teorizar sobre o currículo não nos direciona metodologicamente para uma prática que subverte as ideias que questionamos", por isso nosso esforço precisa ser no sentido de reconfigurar o currículo atendo-se ao fato de que as mudanças são uma decisão política que precisam repercutir pedagogicamente em todos os níveis de ensino, inclusive no ensino

superior pois é daí que sairão profissionais que estarão na sala de aula e por isso devem estar habilitados a discutir as proposições mobilizadas pela lei.

O currículo se encaminha para os fins sociais e culturais que o modelo educativo determina. Ele não é de forma alguma um elemento neutro, muito pelo contrário, ele reflete a luta de interesses existentes dentro da sociedade que rege os sistemas educativos. Nesse sentido, o currículo passa a ser visto como uma questão de poder, como um "território contestado", no qual lutam grupos diferentes para verem legitimados e validados seus conhecimentos.

Bernstein (1996) afirma que a escola coloca em situação de desvantagem os alunos oriundos de determinados grupos sociais e assegura que o modo como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional formal reflete a distribuição do poder e os princípios de controle social. Por esse motivo, sua teoria traz uma grande contribuição no sentido de entender esse campo de disputa que é o currículo e os processos que ocorrem na escola e sua relação com a reprodução das classes sociais.

Diante do exposto, questionamos como o currículo está organizado, para que ele atue de forma significativa levando em consideração, as questões relacionadas à educação das relações raciais. Atuando de forma que não alimente a exclusão, os preconceitos, a discriminação, buscando, em suas atividades cotidianas, não deixar à margem as culturas não hegemônicas e, consequentemente, menos reconhecidas historicamente, deixando claro que as diferenças culturais existentes são construções sociais.

A Lei Nº 10.639/03 e as DCNERER

A Lei N° 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, em especial, nos componentes curriculares de Artes, Literatura e História do Brasil. Seu objetivo central é reparar as desigualdades educacionais, garantindo o reconhecimento da importância da história e cultura dos diferentes povos que constituem a nação brasileira.

Percebemos que a compreensão da Lei Nº 10.639/03 se dá a partir dos documentos norteadores que a legitima. Concordamos com Silva (2007, p. 499) ao afirmar que "da lei à nova mentalidade e à ação efetiva há muito o que desfazer, refazer e fazer", processos que buscamos desvelar. Sua implementação compõe um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma educação das relações étnico-raciais nas escolas (BRASIL, 2009).

O primeiro deles diz respeito ao Parecer CNE/CP 03/2004, apresentado por Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva[2] como política curricular voltada ao atendimento do "direito dos negros se reconhecerem na cultura nacional", aponta o papel da escola não como exclusivo, no entanto, primordial para o desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais.

> [...] 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 igualitários (BRASIL, 2004, p. 14).

Aborda ainda a necessidade de uma qualificação dos professores para que estes possam atuar nas várias áreas de conhecimento e para

[2] Indicada pelo movimento negro para a Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, Petronilha integrou como relatora à comissão que elaborou o parecer CNE/CP Nº 3/2004. O documento regulamenta a lei 10.639/2003 e estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos termos do Artigo 26 da Lei 9394/1996 das Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

"[...] direcionar positivamente as relações entre pessoas de diferentes pertencimentos étnico-raciais [...] (BRASIL, 2004). Desta forma, é necessário investir na formação docente específica em sua área e para a diversidade.

Ao destacar a alteração curricular proposta pela Lei Nº 10.639/03 enquanto "decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores", o documento responsabiliza as escolas pela implementação e reorganização curricular.

O documento atribui aos estabelecimentos de ensino a responsabilidade de

> [...] acabar com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira; de fiscalizar para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (BRASIL, 2004, p. 18)

E para isso, determina que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, Educação Superior, precisarão providenciar, entre outros

> Inclusão de discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Educação Média, Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior (BRASIL, 2004, p. 14).

No tópico denominado "Obrigatoriedade do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras, Educação das Relações Étnico-Raciais e os Conselhos de Educação", o Parecer trata das responsabilidades dos Conselhos de Educação dos Estados, do Distrito Federal e dos municípios para a implementação das diretrizes

> [...] dentro do regime de colaboração e da autonomia de entes federativos, a seus respectivos sistemas, dando ênfase à importância de os planejamentos valorizarem, sem omitir outras regiões, a participação dos afrodescendentes, do período escravista aos nossos dias, na sociedade, economia, política, cultura da região e da localidade; definindo medidas urgentes para formação de professores; incentivando o desenvolvimento de pesquisas bem como envolvimento comunitário (BRASIL, 2004, p. 26).

E apresenta o texto da Resolução 1/2004 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (DCNERER). Para Santos (2018), "as Diretrizes são orientações que apontam caminhos a serem seguidos. Elas não têm o papel de desencadear ações uniformes, mas de referenciar a implantação de ações pensadas a partir da realidade das unidades escolares".

Partindo deste pressuposto, as DCNERER são instituídas com o sentido de orientar as IE e em seu artigo 1º demonstra uma preocupação maior com a formação inicial do professor. Em seu § 1°, orienta as Instituições de Ensino Superior a incluir "nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004".

As Diretrizes caracterizam a sociedade brasileira como multicultural e pluriétnica, daí a necessidade de reconhecer e valorizar "[…] a identidade, histórias e cultura dos afro-brasileiros, bem como a garantia de reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas" (BRASIL, 2004, Art. 2º, § 2º).

Esses documentos apresentam orientações detalhadas acerca dos conhecimentos a serem abordados por isso, não se justifica mais que os cursos de licenciaturas permaneçam omissos a esses saberes. O debate da formação recai no princípio de que muitos profissionais possuem anos de

sala de aula e não tiveram a oportunidade ou o acesso a uma formação inicial e, até mesmo, continuada. Os estudos de Cavalleiro (2018), Gomes (2003), Silva (2007), apontam a dificuldade e o despreparo dos professores para lidar com conflitos étnicos no cotidiano escolar, embora ressaltem que algumas iniciativas têm se configurado como políticas de formação docente.

Assim as orientações previstas nas Diretrizes contribuem para a compreensão da questão étnico-racial como conteúdo relevante e que, "mesmo antes da determinação da obrigatoriedade da inclusão desse tema no currículo da escola básica, já era entendido por diferentes grupos e movimentos como elemento imprescindível para a formação dos sujeitos com vistas a fortalecer a luta contra o racismo em nossa sociedade" (FERREIRA, 2018, p. 104)].

O lugar das relações étnico-raciais no currículo dos cursos de Pedagogia da UESB

A Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) é uma universidade pública, multicampi, mantida pelo Governo do Estado da Bahia, que tem como missão produzir, sistematizar e socializar conhecimentos para formação de profissionais e cidadãos, visando a promoção do desenvolvimento e melhoria a melhoria da qualidade de vida. Possui sua sede em Vitória da Conquista e mais dois *campi* na cidade de Jequié e outro no município de Itapetinga.

Embora pertençam a mesma universidade, os cursos de Pedagogia ofertados pela UESB possuem nuances diferenciadas, tendo em vista o contexto social e econômico dos municípios onde estão situados os seus três *campi*.

Para compreender como são recontextualizadas as questões étnico-raciais nos cursos de Pedagogia, analisamos textos políticos que tratam das questões raciais e da educação, sob a perspectiva berrnsteniana do discurso pedagógico que prevê uma recontextualização do contexto oficial ao contexto da prática.

Demos início ao nosso percurso, buscando os marcos legais que informam e orientam acerca das políticas curriculares para a formação de professores e como estas devem contemplar tais questões. Consideramos como marco legais os documentos provenientes do campo oficial, digo, nesse caso, governamentais: Lei Nº 10.639/2003; Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004/CNE; Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, de 2005; Lei Nº 11.645/2008; Resolução Nº 1 de 2006.

Os marcos legais sustentaram a seleção das fontes a exemplo das disciplinas expostas nos fluxogramas dos cursos de Pedagogia da referida universidade. Considerados como contexto oficial os marcos legais, utilizamos, no contexto da prática, os documentos institucionais relacionados aos cursos de Pedagogia: Fluxogramas, Projetos Políticos e Ementas das disciplinas relacionadas à temática étnico-racial. Após uma leitura crítica desses textos, tentamos encontrar pontos de articulação entre os instrumentos legais de funcionamento dos cursos de Pedagogia e os projetos pesquisados.

O contato com os documentos institucionais selecionados para esta pesquisa deu-se através da internet. Escolhemos os documentos institucionais como instrumento gerador de dados porque eles revelam a identidade da instituição educativa além de conter as concepções políticas e ideológicas que conduzem as propostas curriculares dos cursos em análise. As disciplinas selecionadas para este estudo foram aquelas cujo título sugeriam a inserção de discussões acerca da temática étnico-racial. Títulos que apresentavam o termo história e cultura afro-brasileira, além daquelas que continham o termo relações étnico- raciais ou semelhantes.

Os pontos focalizados na análise foram: se a disciplina é obrigatória ou eletiva/optativa; a carga horária a ser cumprida e o período no qual é oferecida.

Quadro 1: Disciplinas relacionadas à temática étnico-racial

Disciplina	Caráter da Disciplina	CH	Período de Oferta	Campus
Educação e Relação Étnico-Racial	Obrigatória	60h	VII Semestre	Itapetinga
Educação Escolar Indígena	Optativa	45h	Entre o II e o IV Semestre	Itapetinga
História da África e Cultura Afro-Brasileira	Optativa	45h	Entre o II e o IV Semestre	Itapetinga
Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena	Obrigatória	60h	VII Semestre	Jequié
Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana	Obrigatória	60h	VII Semestre	Jequié
Ensino de História e Cultura Africana e Indígena	Optativa	60h	Entre o VII e VIII Semestre	Vitória da Conquista
Tópicos Especiais em Educação I: Relações Étnico-Raciais e Educação	Optativa	60h	Entre o VII e VIII Semestre	Vitória da Conquista
História e Cultura da África	Optativa	60h	Entre o VII e VIII Semestre	Vitória da Conquista

Fonte: elaborado pelas autoras.

No *campus* de Itapetinga, foi constatada a existência de três disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais. Uma delas, de caráter obrigatório, é oferecida no VII Semestre, com carga horária de 60h e duas, de caráter optativo, de 45h, que podem ser cursadas entre o II e o V Semestre, a depender da oferta.

No *campus* de Jequié, identificamos duas disciplinas obrigatórias, ambas com carga horária de 60 horas. Uma relacionada à cultura indígena e a outra, relacionada à cultura africana, oferecida no VII e VIII semestres, respectivamente.

O curso de Pedagogia, *campus* de Vitória da Conquista, não prevê disciplinas obrigatórias relacionadas à temática. As três identificadas tem caráter optativo, em que o aluno pode escolher entre cursar ou não. Ambas com carga horária de 60 horas podem ser oferecidas a partir do VII semestre. Para Ferreira (2018, p. 156), "O problema das optativas é que o aluno faz o curso todo e, se ele não achar que isso é uma questão pertinente, não discute isso em sua formação".

Faz-se, neste momento, importante salientar que as disciplinas foram analisadas, exclusivamente, a partir das ementas, já que demandaria muito tempo ter acesso aos planos de curso.

Quadro 2: Ementas das disciplinas relacionadas à temática

ITAPETINGA	JEQUIÉ	VITÓRIA DA CONQUISTA
Educacão e Relação Étnico-Racial (60h) Raça, etnia e cultura. Relações étnico-raciais: abordagem histórico-social no Brasil e no mundo; políticas públicas, diversidade, pluralidade, identidade e respeito à diferença. Discriminação, Preconceitos, Intolerância e Desigualdade Social. Educação étnico-racial e práticas de humanização. Inter/transdisciplinaridade em educação e relações étnico-raciais. **Educação Escolar Indígena (45h)** Conceitos envolvidos na Educação Escolar Indígena. A educação escolar dos indígenas e a legislação brasileira. Políticas Públicas para a Educação Escolar Indígena. Os sistemas de ensino e a Educação Escolar Indígena. Formação de professores indígenas em cursos de licenciaturas interculturais. Formação de professores indígenas para o magistério intercultural. Produção e publicação de materiais didáticos bilíngues ou Multilíngües. **História da África e Cultura Afro-Brasileira (45h)** História e cultura afro-brasileira: uma abordagem histórico-social e cultural. Conceituação e concepção: Trabalho, cultura e resistência negra no Brasil. Cultura africana, afro-brasileira, afro-descendente, sincretismo e miscigenação. África e Brasil. As Relações Brasil-África ao longo dos Séculos XVIII, XIX e XX.	**Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena (60h)** Processo histórico-social de colonização do povo indígena no Brasil. Reterritorialização; etnogênese e identidade indígena. Princípios antropológicos da educação indígena. Escolas Indígenas dentro dos Sistemas de Ensino: Autonomia X Reprodução. Políticas públicas em Educação Escolar Indígena: financiamento, diretrizes curriculares e formação de professores. **Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana (60h)** Educação e Práticas Culturais: multiculturalismo, interculturalismo, diversidade cultural, pluralidade cultural. A relação entre educação e os movimentos sociais negros: origem dos movimentos negros, propostas de educação por educadores/as negros/as, propostas políticas e programas de ações afirmativas para a educação brasileira. Educação e Etnicidade: as leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008. Fundamentos da história da cultura africana e afro-brasileira. Formação e construção da identidade étnica brasileira: ideologia do branqueamento, mito da democracia racial, mito das três raças. Saberes e práticas dos legados africano, afro-brasileiro e indígenas. Formação Docente e relações étnicas: propostas didáticas com ações práticas voltadas para a educação com história e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas.	**Ensino de História e Cultura Africana e Indígena (60h)** Aplicação da Lei Nº 11.645/08 que acrescenta aos estudos africanos e afro-brasileiros os estudos indígenas; ensino de História da África; História e Cultura afro-brasileira; História Indígena no Brasil, com destaque para o Planalto da Conquista. Respeito à diversidade e às diferenças étnicas/religiosas na sala de aula; aplicabilidade e resultados da Lei Nº 11.645/08 nos ensinos fundamental e médio. Influência dos conteúdos trabalhados pela Lei na vida cotidiana do alunado. Fontes e linhas historiográficas sobre a temática. **Tópicos Especiais em Educação I: Relações Étnico-Raciais e Educação (60h)** A ementa da disciplina será flexível, sendo construída quando de seu oferecimento, conforme prevê o processo de sua criação. **História e Cultura da África;** a ementa da disciplina não está disponível.

Fonte: elaborado pelas autoras.

No campus de Itapetinga, a disciplina Educação e Relação Étnico-Racial propõe a análise das relações sociais e étnico-raciais no Brasil, a partir de aspectos conceituais, históricos e políticos. Apresenta temáticas como diversidade cultural, diferenças e também explicitamente a educação das relações étnico-raciais. Ao propor a discussão da discriminação, do preconceito, da intolerância e das desigualdades raciais, a ementa da disciplina, demonstra cumprir com o que estabelece o Parecer CNE/CP Nº 03/2004, acerca da formação docente para a educação das relações étnico-raciais.

A disciplina Educação Escolar Indígena apresenta a temática indígena como conteúdo. Ela propõe um estudo da educação indígena a partir dos direitos previstos pela legislação brasileira, além de relacionar a condição do índio ao contexto da escola e do currículo e demonstrar preocupação em formar profissionais para uma educação intercultural que, segundo Candau (2009, p. 170):

> [...] não pode ser reduzida a algumas situacoes e/ou atividades realizadas em momentos específicos, nem focalizar sua atencao exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes ambitos em que ele se desenvolve.

As temáticas propostas para a disciplina História da África e Cultura Afro-Brasileira, estão relacionadas ao contexto histórico onde se pretende discutir a participação dos negros no processo de colonização, além das formas de resistência e seu caráter revolucionário no Brasil. Propõe ainda o estudo da relação Brasil-África entre os séculos XVIII e XX.

No campus de Jequié, a disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Indígena, faz menção à temática racial na perspectiva da cultura indígena e ao propor discussões na área da educação, possibilita aos seus graduandos uma formação docente na perspectiva da educação indígena.

A disciplina Educação e Relações Étnico-Raciais: Cultura Africana, aborda as questões étnico-raciais na perspectiva da cultura. O que nos

remete a perspectiva intercultural defendida por Candau (2009, p. 52) que objetiva "promover uma educação para o reconhecimento do "outro", para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais."

Sua ementa contempla termos e conceitos centrais no debate das relacoes raciais para suscitar reflexões sobre a Ideologia do Branqueamento e o Mito da Democracia Racial, oferecendo a possibilidade de elaborar propostas para superação do racismo, do preconceito e da discriminação, com a intenção de construir uma sociedade pautada no respeito e com sujeitos tolerantes à diversidade. Propõe ainda, a discussão das Políticas de Acoes Afirmativas para a educacao brasileira; As Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 e seus desdobramentos e a Formação Docente. O que nos faz inferir que, pela complexidade dos conteúdos eleitos a disciplina dificilmente conseguirá contemplá-los satisfatoriamente na carga horária prevista.

No campus de Vitória da Conquista verificamos nas disciplinas ofertadas durante o curso, a ausencia de, pelo menos, uma disciplina de caráter obrigatório que verse sobre relacoes étnico-raciais.

A ementa da disciplina Ensino de História e Cultura africana e indígena propõe tratar da Lei Nº 11.645/08 e sua aplicabilidade. Aborda, além do ensino de história da África, a História Indígena no Brasil, com destaque para o Planalto da Conquista. Ainda propõe-se a discutir o respeito à diversidade e às diferenças étnicas/religiosas na sala de aula.

A ementa da disciplina Tópicos Especiais em Educação I: Relações Étnico-Raciais e Educação é apresentada como flexível, sendo construída quando de seu oferecimento, conforme prevê o processo de sua criação.

Quanto à disciplina História e Cultura da África, apesar de fazer parte da matriz curricular, não existem referências à sua ementa no PPC do curso nem no ementário.

Para Ferreira (2018, p. 15) "a inclusão das disciplinas específicas sobre a temática étnico-racial como optativas, com uma quantidade de créditos e carga horária menores do que as das demais disciplinas obrigatórias que compõem o currículo é uma forma de desvalorizar o conteúdo étnico-racial". Além disso, a disciplina sendo optativa, não dá

garantia da continuidade da sua oferta. Desta forma, é possível verificar que a inclusão ou não de disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais engloba não apenas interesses sociais, como polêmicas, disputas, consensos e acordos entre aqueles que organizam a proposta curricular, conforme apontado por Silva (2011).

A presença dessas disciplinas no currículo do curso apresentam a possibilidade dos graduandos, na condição de futuros professores, pensarem a história e a cultura da humanidade a partir dos valores civilizatórios dos africanos e indígenas. No entanto, não é suficiente para afirmarmos que a educação das relações étnico-raciais é uma realidade no curso de Pedagogia da UESB *campus* de Vitória da Conquista, já que, como dito anteriormente, por se tratarem de disciplinas optativas, fica a critério do aluno cursá-las ou não.

Considerações finais

Discutir as relações étnico-raciais é sempre algo complexo. Percebemos, nas instituições de ensino, a resistência acerca dessa temática pelo tratamento que é dado às questões relacionadas à ela. Esta postura incide diretamente sobre o currículo, e quanto menos for discutida, menos ainda se fará presente nos currículos, ainda que isso faça parte de uma determinação legal.

Neste sentido, buscamos identificar como as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08 são recontextualizadas no currículo dos Cursos de Pedagogia da UESB, a partir do lugar reservado às questões étnico-raciais nos documentos institucionais.

A instituição pesquisada prevê em seu currículo a oferta de disciplinas voltadas para as discussões acerca da temática, no entanto, percebemos, em alguns momentos, que isso se dá, apenas como cumprimento do que está previsto por lei.

Não pretendemos aqui apresentar uma resolução para o problema, entretanto, precisamos reconhecer que a Educação Superior precisa passar por uma reestruturação. Para Rodrigues (2016, p. 100), "é preciso permitir

novas formas, criar alternativas, buscar a possibilidade de inserir temas de relevância social, construindo um novo modelo de universidade sem currículos fixos, engendrados em um padrão normativo".

Para Rodrigues (2016, p. 99), "somente através do respeito à diferença étnico-cultural é que os processos educacionais, formativos e acadêmicos podem contribuir para minimizar um racismo intrínseco à sociedade brasileira". Verificou-se que a questão étnico-racial na formação inicial ainda se encontra posta nos currículos desses cursos de forma periférica. Mas não se trata apenas de inserir a temática das relações étnico-raciais no currículo, e sim, de orientar as instituições de ensino a promover ações que possam gerar resultados no combate ao racismo e o preconceito contra os negros.

Referências

BERNSTEIN, Basil. *A estruturação do discurso pedagógico:* classe, códigos e controle. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luis Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. v. 4.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico- Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.* Brasília, DF: MEC/Secretaria Especial de Política de Promoção de Igualdade Racial, 2005.

BRASIL. *Lei 10.639/03 de 09/01/2003.* Altera os artigos 26 e 79 da Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, inserindo a obrigatoriedade da inclusão de História e Cultura Africana e afro-brasileira em todo o ensino nacional, público e privado. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. *Lei 11.645/08 de 10/03/2008.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília, DF, 2008.

BRASIL. *Parecer CNE 03/2004*. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: CNE, 2004.

BRASIL. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD; SEPPIR, junho, 2009.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educacao e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferenca. *In*: CANDAU, V. M. (org.). *Educaçao intercultural na América Latina:* entre concepcoes, tensões e propostas. Rio de janeiro: Letras, 2009. p. 154-173.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2018.

FERREIRA, Verônica Moraes. *Tensões em torno da questão étnico-racial no currículo de Pedagogia*. 2018. 225 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, p. 75-85, 2003.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. O desafio da diversidade. *In*: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p. 13-33.

GOODSON, I. *Currículo:* teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

JESUS, Ilma Fátima de. O pensamento do MNU – Movimento Negro Unificado. *In*: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção. *O pensamento negro em educação no Brasil*. São Carlos: EdUFSCar, 1997.

RODRIGUES Júnior, Emílio. *Educacão para as relacoes étnico-raciais e culturais na educacao superior*. 2016. 118 f. Dissertacao (Mestrado em Educacao) – Centro Universitário Salesiano de São Paulo, Americana, 2016. Orientador: Antonio Carlos de Miranda.

SANTOS, Etelvina Queiroz. *Práticas das políticas curriculares sobre as relações étnico-raciais no Instituto Federal Baiano – Campus Guanambi*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista, 2018.

SILVA, Petronilha Beatriz. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. *Educação*, v. 30, n. 63, 2007.

SILVA, Tássia Fernanda de Oliveira. Questões etnico-raciais e currículo: uma abordagem reflexiva. Itabaiana: *GEPIADDE*, ano 5, v. 9, jan./jun. 2011.

Capítulo 4

A polivalência e a abordagem triangular no currículo do ensino de Arte: um estudo do tipo Estado da Arte[1]

Sergio Gomes Carvalho
Reginaldo Santos Pereira

O estudo aqui apresentado é parte de uma pesquisa de mestrado que investigou o currículo do ensino de Arte[2] nos anos finais do ensino fundamental, com base nos discursos produzidos por arte-educadoras em sua prática docente e os sentidos produzidos nesse currículo prático e sua relação com o currículo oficial e hegemônico apresentado nas diretrizes curriculares.

Este é um estudo do tipo Estado da Arte, onde analisamos cinco dissertações de mestrado feitas a partir de pesquisas realizadas em escolas de diferentes estados brasileiros, sendo duas em São Paulo e as outras três nos estados da Paraíba, Ceará e Santa Catarina. As pesquisas se debruçam

[1] Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla que teve por título: *O currículo de Arte nos anos finais do ensino fundamental na escola pública de Itapetinga-Ba: discursos e lutas por significação*, defendida na Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença, do programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEd), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em 2020, convênio PPGEd – Prefeitura Municipal de Itapetinga.

[2] Sempre que a palavra Arte aparecer no texto com a letra "A" maiúscula, se refere ao componente curricular.

em temáticas que envolvem o currículo da Arte-Educação. Nelas suscitaram questionamentos diversos ligados a discursos que norteiam as práticas de ensino; reflexos da formação dos professores na docência do ensino de Arte; infraestrutura do ambiente escolar para a consolidação da política curricular em Arte; discursos de professores e representantes de órgãos educacionais que revelam resistência à implementação de mudanças no currículo mediante a leis, etc.

Entre essas várias temáticas discursivas que influenciam na composição curricular da área de Arte-Educação, o nosso principal objetivo de estudo se assenta sobre o discurso curricular subjacente à prática do ensino de Arte, tomando por referência os significantes "Polivalência" e "Abordagem Triangular" que são norteadores do currículo que se antagonizam em Arte-Educação em torno do que seja o "ensino de Arte de qualidade" ou "o ensino de Arte adequado" a essa área de conhecimento. Esses significantes, dizem mais do que simples metodologia para aulas de Arte: expressam discursos pedagógicos que se tornaram hegemônicos na Arte-Educação, a partir das influências desencadeadas pelas mudanças oriundas das Leis 5.692/71 e 9.394/96 nesse componente curricular. Também observamos nesse estudo demandas ocorrentes em Arte-educação apresentadas nos discursos dos pesquisadores sobre as quais fazemos reflexões.

Conforme Ferreira (2002), uma pesquisa do tipo "Estado da Arte" ou "Estado do Conhecimento", busca fazer um levantamento das produções acadêmicas mais recentes em artigos, periódicos, dissertações de mestrado, teses de doutorado, etc., feitas em torno de um determinado tema de pesquisa. É um estudo que requer levantamento bibliográfico prévio para se identificar o que se tem pesquisado sobre determinado tema. Por isso, fizemos este estudo com intenção de compreender as contribuições das pesquisas mais atuais que investigaram o ensino de Arte e o currículo com intenção de avaliarmos a relevância do nosso objeto de pesquisa.

A análise com base nos significantes "Polivalência" e "Abordagem Triangular" se justifica pelo embate histórico entre ambos no ensino de

Arte, de modo a atuarem como "significantes flutuantes"[3] no currículo em uma lógica de equivalência[4] e que refletem epistemologias pautadas em tendências discursivas educacionais que buscam direcionar o modo como se ensina Arte na escola (LOPES; MATEUS, 2011; COSTA, 2012). A "Polivalência" e a "Abordagem Triangular" representam o embate entre dois discursos na Arte-Educação: um positivista-tecnicista e fragmentário por sua natureza e outro de orientação pós-moderna e interdisciplinar. Ambos representam interesses curriculares que disputam significação e hegemonia no currículo.

A "Polivalência" se impõe como resquício de um período histórico da educação brasileira liderado pelo discurso Tradicional, onde se acreditava que a escola deveria reproduzir conhecimentos essenciais à sobrevivência das civilizações, cujo foco do ensino de Arte estava mais na codificação e reprodução do que na interpretação e criação (BARBOSA, 2015). Com o Tecnicismo, a escola se constituía como uma espécie de agência de formação e qualificação a serviço da economia de mercado que exigia preparação técnica dos indivíduos (FERRAZ; FUSARI, 2000). Essa influência sobre a educação foi hegemônica no período do governo militar sob a influência da Lei 5.692/71. Os sentidos produzidos sob as orientações dessa época sobrevivem na Arte-Educação e disputam espaço no currículo até hoje, e isso não pode ser interpretado como algo necessariamente negativo ou surpreendente, considerando que é da natureza do currículo ser aberto a uma multiplicidade de efeitos imprevisíveis (LOPES; MACEDO, 2011).

A principal crítica que recaía e ainda recai sobre o ensino de Arte, como herança da antiga Educação Artística, é a prática da Polivalência, que é a obrigatoriedade de um mesmo professor em ensinar todas as linguagens artísticas (Artes Visuais, Teatro, Dança, Música). A partir da LDB 9.394/96, essa forma de ensino que fragmenta a Arte-Educação

[3] Conforme a visão laclauniana a sociedade está permeada pela abundância de "significantes flutuantes" que estão em constante disputa discursiva em torno de um modo de fixação do seu sentido. Nessa disputa, a competição política funciona como a tentativa de forças antagônicas com objetivo de "fixar parcialmente os significantes a configurações significativas particulares, numa práxis articulatória" (CORDEIRO; MELO, 2010).

[4] De acordo com a Teoria do Discurso laclauniana um projeto que emprega principalmente a lógica da equivalência procura dividir o espaço social condensando significantes em torno de dois polos antagônicos (HOWARTH, 2000).

deveria ter sido superada nas escolas, mas isso não aconteceu como se esperava, mesmo com a proposta de uma nova "Abordagem" apresentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de Arte.

A "Abordagem Triangular" que inspirou a mudança constada nos PCNs[5] de Arte, apesar de trazer orientação para o modo como devem ser abordados os conteúdos de Arte, conforme Barbosa (2010), não deve ser interpretada como simples metodologia, mas como epistemologia, ou seja, um discurso curricular com abertura ao pensamento crítico, a criatividade e a interdisciplinaridade no ensino de Arte. Essa Abordagem é expressão de um discurso de orientação filosófica pós-moderna e pós-estrutural e envolve interação, diálogo, multiculturalismo, e articula arte, expressão e cultura na sala de aula (BARBOSA, 2015). É importante destacar que a inserção da Abordagem Triangular como discurso inspirador do curricular hegemônico da Arte-Educação foi uma resposta às demandas dos muitos arte-educadores (as) que antes da LDB 9.394/96 se antagonizavam com o discurso do ensino polivalente, cujas consequências recaia sobre a qualidade do ensino que era qualificada por esses arte-educadores como negativa.

O fato das pesquisas discutidas neste estudo serem feitas em escolas de diferentes estados brasileiros, de certa forma, nos dá um panorama de como o currículo da Arte-Educação brasileira se apresenta atualmente e como nele se articula o nosso objeto de investigação, embora, a médio e longo prazo, tem que se considerar que todo currículo é sempre contingente e provisório dos quais não se pode esperar fixidez e homogeneidade (LOPES, 2015).

Os títulos das dissertações analisadas neste estudo estão dispostos no quadro abaixo, também o ano e os nomes de seus autores pesquisadores:

[5] Neste estudo, nos referimos apenas aos PCNs como instrumentos norteadores do currículo da Arte-Educação, pois as pesquisas discutidas foram feitas no período de vigência desses instrumentos e não ainda sob a proposta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino de Arte.

Quadro 1 – Lista das dissertações analisadas, ano e autores

ANO	TÍTULO DA DISSERTAÇÃO	AUTOR (A)
2015	A arte na educação escolar: entre concepções e práticas	Marcia Akaui Moreira
2016	Aula como ato criativo e educador propositor	Eleni Jesus Souza
2016	A implementação da Lei 11.769/2008: um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis	Helena Villa Garcia Vasconcelos
2013	O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas do ensino médio de João Pessoa-PB	Hamilton Freire Coelho
2012	O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental	Marcos Aurélio Moreira Franco

Fonte: Elaborada pelos autores.

Para a busca e escolha das pesquisas acadêmicas discutidas neste estudo, fizemos um recorte temporal de 5 anos, entre os anos 2012 a 2017, considerando que as pesquisas são mais próximas do nosso tempo histórico (2019) e do atual contexto educacional. Também pelo motivo desse ter sido um período fértil em produções científicas sobre o currículo de Arte no banco de teses pesquisado. Assim, definimos a busca unicamente pela modalidade "dissertações", deixando de fora comunicações, artigos, teses, periódicos e outros, pelo motivo do curto espaço de tempo que dispomos para elaboração da pesquisa a qual este estudo é parte.

A partir dos significantes ou palavras-chave: "Ensino de Arte, Abordagem Triangular" e "Polivalência", foram feitas as buscas no banco de teses da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações[6] (BDTD) e foram encontradas com o significante "Ensino de Arte" 1468 dissertações, com o significante "Abordagem Triangular" 194, e com o significante "polivalência" 38.

[6] O Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de teses e dissertações em meio eletrônico. A BDTD, em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no país e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional (BDTD, 2019, sem paginação).

Na segunda etapa da busca, lançando mão do critério da ocorrência simultânea das palavras-chave, fizemos a busca com os significantes "Ensino de Arte e Abordagem Triangular" e foram encontradas 23 dissertações. Com o significante "Ensino de Arte e Polivalência" foram encontradas 5 dissertações. Esse mapeamento selecionou 28 dissertações de mestrado que foram lidas, considerando as problemáticas, objetivos e contextos. Dessas, selecionamos 5 que julgamos mais pertinentes analisar por sua maior aproximação com o nosso objeto de investigação.

As análises utilizadas nas pesquisas são qualitativas sob a justificação de tratarem do estudo de fenômenos socioeducacionais que envolvem em suas relações subjetividades, sentimentos e situações contingentes, devido a contextos dos ambientes e vivências. Segundo Bogdan e Biklen (1994), a pretensão de se recolher dados no ambiente natural, onde as ações ocorrem com a descrição das situações vividas pelos participantes e com a interpretação dos significados que estes lhes atribuem, justifica a realização de uma abordagem qualitativa. Quanto às tipologias, quatro foram "estudos de caso" fundamentadas em Minayo (2004) e uma fez uso da "hermenêutica dialética" com apoio operacional na "análise de conteúdo", fundamentada em Minayo (2003, 2006) e Bardin (1977).

Os "estudos de caso" analisaram a prática do currículo de Arte e foram levantadas questões em torno da Polivalência e a aplicação da Abordagem Triangular. A pesquisa que utilizou a "análise de conteúdo", investigou como professores sem formação acadêmica em Arte, entendem e constroem as suas práticas pedagógicas, com referência ao currículo oficial.

Os instrumentos de coleta de dados usados pelos pesquisadores foram: estudo bibliográfico, questionário, entrevista semiestruturada, observação, grupo focal, caderno de bordo e registro fotográfico.

Os professores pesquisados trabalham em escolas do ensino fundamental II e na EJA. Entre eles existem os que têm graduação em Arte-Educação e os que são graduados em outras áreas, mas que são lotados para o ensino de Arte.

Contribuições das pesquisas

Iniciamos o nosso diálogo com a pesquisa de Hamilton Freire Coelho (2013), intitulada: *O ensino de Arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas do Ensino Médio de João Pessoa-PB*, que investigou a prática do currículo de Arte em escolas da EJA através de estudo bibliográfico, questionários, entrevistas e observação.

Coelho (2013) em sua exposição teórica, pontua que a Abordagem Triangular contribui para a superação da dicotomia existente entre cognição e emoção que é preponderante na educação escolar e que esta Abordagem desempenha um papel de "divisor de águas" ao propor o ensino de Arte com base nas etapas da leitura do objeto artístico, da contextualização e do produzir arte, o que pode trazer uma solução para os arte-educadores que almejam uma orientação para suas práticas pedagógicas rumo a um currículo mais inclusivo e interdisciplinar.

O pesquisador discorre sobre o "fazer artístico", o "apreciar" e o "contextualizar" que é a tríade de verbos que compõe a Abordagem Triangular e, com base nos resultados de sua pesquisa, chama a atenção para a necessidade dos professores de Arte terem conhecimento de como trabalhar os conteúdos de Arte por essa Abordagem. Alerta que pode ocorrer um mal-entendido por parte dos professores que podem restringir a atividade artística a mero fazer sem contextualização, através do simples ato de produzir obras que, muitas vezes, se resumem à tentativa de cópia sem significados simbólicos para os alunos, como resultado de atividades direcionadas que não induzem à criatividade.

Fundamentado em Barbosa (1998), o pesquisador observa que na experiência com a Abordagem Triangular deve ser dado lugar às vivências, à construção social, histórica e cultural, porque a obra de arte, em certo ponto, traduz a cultura de quem a produz. No "apreciar", que também pode ser entendido como interpretação do objeto artístico pelo olhar crítico; argumenta que deve ser permitido ao estudante o ato de exercitar a percepção pessoal através do trabalho artístico analisado e isso não pode ser confundido com desvendar a técnica utilizada pelo artista

ou presumir o que ele quis expressar, mas, permitir-se uma experiência estética, pessoal e autônoma de interpretação, a partir da observação do objeto artístico.

Sobre o verbo "contextualizar" da Abordagem, observa que essa etapa é o momento em que o aluno analisa e interpreta a ideia expressa no objeto artístico, considerando o contexto social, político e cultural nele representado, ao mesmo tempo que busca em suas experiências um significado.

Coelho (2013) destaca na análise dos dados de sua pesquisa que grande parte dos arte-educadores não conhecerem a Abordagem Triangular ou como aplicá-la nas aulas de Arte. Afirma que o desconhecimento dessa Abordagem é devido à falta de formação acadêmica na área por parte dos professores e justifica que, devido a isso, muitos se inclinam à prática da Polivalência e acabam não dando conta de trabalhar as diversas linguagens artísticas de forma satisfatória, ficando na superficialidade, como alerta Salomé (2010, p. 2155):

> [...] o resultado desta polivalência ainda é visível no ensino da arte, com os professores tratando de forma superficial as diferentes linguagens, acreditando estar trabalhando com todas de forma integrada. O trabalho escolar em arte produzido a partir desta metodologia fica voltado às técnicas de confecção de trabalhos, completamente desvinculados do saber artístico e desconhecendo o processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno em seus múltiplos aspectos.

Concordamos com Coelho (2013) sobre a importância da formação do professor em sua área de atuação, mas, independente da sua denúncia à falta de formação dos professores que pode alimentar a continuidade do ensino polivalente, existem outras questões a serem ponderadas. Na constituição do conhecimento escolar entram em jogo as concepções relativas ao que se entende como conhecimento legítimo, às relações de poder e aos interesses envolvidos na produção desse conhecimento.

Compreendemos que o que é considerado legítimo, como o caso da Abordagem Triangular que é expressão do currículo hegemônico

e oficial, nem sempre consegue ocupar uma posição hegemônica no currículo prático em sala de aula, devido ao discurso curricular que produz deslizamentos e dá espaço a outros significantes (LOPES, 2006).

O pesquisador afirma que a falta de metodologia apropriada, falta de sala de aula adequada, falta de carga horária suficiente e falta de livro didático e outros materiais necessários, contribuem para a inviabilidade do ensino de Arte, a ponto de promover a evasão dos alunos no componente curricular. Sobre isso, Auriglietti (2014, p. 4) argumenta que: "o abandono e a evasão escolar alicerçam-se em múltiplos fatores, interligados e combinados, tendo no sistema educacional brasileiro uma de suas principais falhas, devido à ineficiência dos gastos públicos com a educação".

A pesquisa explicita uma situação de improviso e falta de acompanhamento em que se encontra a Arte-educação nas escolas pesquisadas, o que revela a fragilidade da área e o descompromisso do sistema de ensino que está em desacordo com a LDB 9.394/96 e com as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais para a Arte-Educação.

Coelho (2013) reforça de que a falta de formação dos professores de Arte, dentre outros problemas citados, que tem por consequência o desconhecimento das "metodologias corretas", pode ser o principal motivo do fracasso desse ensino. Comenta que se houvessem cursos de formação e formação continuada, possivelmente não haveria a tentativa da Polivalência nas aulas de Arte e certamente os resultados seriam melhores. Sua crítica recai sobre a estrutura do ensino, cujas mudanças podem depender da efetivação de políticas comprometidas com a formação dos arte-educadores e outras necessidades da área

É inegável que se necessita de mudanças estruturais para que sejam sanados problemas na educação e, muitas vezes, mudanças requerem conscientização e envolvimento de todo um grupo social. De acordo com Salomé (2010), para que mudanças sejam efetivadas na educação, devem ser incorporadas por todas as instâncias responsáveis pelo processo, porque senão, mesmo que uma mudança esteja garantida em lei é possível que não se efetive enquanto objetivos reais.

Conforme Saviani (2003), não basta que se institua uma proposta em lei, desconsiderando uma cultura escolar já constituída que pode resistir a mudanças. Primeiro e preciso que a cultura seja transformada. Entendemos que é necessária a "universalização" de uma ideia que emerge de uma particularidade pare que aconteça as mudanças em educação. Nesse raciocínio, compreendemos que discursos circundantes se tornam hegemônicos quando alcançam uma dinâmica de conhecimento que articule entendimento, a ponto de tornarem universais certas particularidades (LACLAU; MOUFFE, 2015). Assim, é preciso que haja certo consenso por parte das instituições normatizadoras do ensino, inclusive para que seja garantido o que já está posto em lei, para que conquistas se efetivem em Arte-educação.

A pesquisa feita por de Helena Villas Garcia Vasconcelos (2016), que tem por título *A implementação da Lei 11.769/2008: um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa Catarina com foco na grande Florianópolis*, investigou a implementação da Lei 11.769/2008, que torna obrigatório o ensino de Música nas escolas da rede pública.

A pesquisa coletou dados de professores licenciados em Música que atuam como professores de Arte e também de gestores da Gerência Regional de Educação (GGE) e Secretaria de Estado da Educação (SEE) que são instituições responsáveis pelo ensino escolar no Estado de Santa Catarina. Essa pesquisa demonstrou que o ensino de Arte praticado de forma polivalente é comum nas escolas desse Estado e legitimado pelas instâncias regulamentadoras do ensino. Diferente da pesquisa de Coelho (2013) que justifica a prática do ensino polivalente ao não investimento na área em cursos de formação e formação continuada para os arte-educadores, Vasconcelos (2016) revela que, em seu lócus de pesquisa, essa prática tem origem na cultura escolar cristalizada, uma vez que não existe estranhamento por parte dos professores e nem por parte das instâncias regulamentadoras do ensino público.

A pesquisa demonstra que nas escolas pesquisadas são ignoradas as mudanças propostas pelas diretrizes curriculares a partir dos PCNs de Arte. Também revela que o Estado não implementou a Lei 11.769/2008,

que determina a obrigatoriedade ao ensino de Música nas escolas do modo como foi previsto, por interpretá-lo de forma equivocada, como sendo parte do ensino polivalente aplicado ao currículo do componente curricular Arte.

Os gestores e assessores dos órgãos competentes da administração escolar GGE e SEE, entrevistados na pesquisa, afirmaram que os professores de Arte devem ensinar os conteúdos das linguagens: Artes Visuais, Música, Teatro e Dança, de forma polivalente. Os professores de Arte que têm formação em uma das linguagens artísticas, como a Música, por exemplo, disseram que trabalham com base em um currículo polivalente por exigência das coordenações de suas escolas, e mesmo se sentindo deslocados por ensinarem conhecimentos estranhos à sua formação acadêmica, acham normal a exigência. Eles argumentaram que a implementação da Lei 11.769/2008 só veio a validar o trabalho de música que eles já vinham fazendo em suas aulas de Arte. Os discursos desses professores revelam, além da aceitação com normalidade do ensino polivalente, a não compreensão sobre o que é determinado em lei para o ensino de Arte e o desconhecimento da Lei 11.769/2008 que propõe a criação de uma disciplina escolar exclusiva para a educação musical.

Essa pesquisa demonstra que mesmo que uma proposta curricular alcance hegemonia, sendo aprovada em lei, pode ser ignorada e suplantada por uma cultura educacional arraigada e perpetuada. Também, mesmo que uma proposta de ensino seja considerada inapropriada pelo discurso curricular hegemônico, pode ser conservada por sujeitos dentro de um contexto cultural. Nisso fica claro que demandas localizadas podem fortalecer discursos, a ponto de concorrer com discursos hegemônicos (LOPES, 2006).

A constatação da pesquisadora sobre a naturalidade do ensino polivalente em Arte no Estado de Santa Catarina é um dado preocupante porque denuncia, não somente a incorreta aplicação da Lei 11. 769/2008 sobre a inserção da Música no currículo escolar, mas também o modo fragmentado como é praticado o ensino de Arte nas escolas estaduais que contraria as propostas dos PCNs de Arte e as Diretrizes Curriculares para Arte-Educação no Estado.

Com base nos resultados apresentados nas pesquisas de Coelho (2013) e de Vasconcelos (2016), podemos concluir que, para além da formação dos professores e aquisição de melhor infraestrutura para as aulas de Arte, também é preciso que haja melhor engajamento das secretarias de educação e órgãos de governos sobre o que compete a essa área de conhecimento, e também dos professores que precisam superar os padrões e estigmas estabelecidos em âmbito educacional que, muitas vezes, podem impedir os avanços.

A pesquisa intitulada: *Aula como ato criativo e educador propositor*, foi realizada por Eleni Jesus Souza (2016), em uma escola do ensino fundamental II, da Rede Pública de Ensino de Itapetininga, SP. Nessa pesquisa, Souza (2016) desenvolveu um "estudo de caso" com atividades de Arte em uma turma do 6º ano, utilizando-se, tanto da "Polivalência", quanto da "Abordagem Triangular" e chegou à conclusão de que a interdisciplinaridade propiciada pela Abordagem favorece ao pensamento estético, artístico e crítico dos alunos, enquanto a Polivalência não.

Essa pesquisa fez uma sondagem dos discursos apresentados pelos professores de Arte sobre a proposta curricular em Arte-Educação e constatou que esse ensino divide opiniões pela maneira como são adotadas as metodologias pelo sistema de ensino. Segundo os professores, se apresenta uma proposta pedagógica, mas a cobrança da prática metodológica é dissonante e até divergente com a proposta apresentada.

Na discussão teórica da pesquisa, Souza (2016) fundamenta que os motivos que deram entrada à Polivalência na educação brasileira desvelam as intencionalidades de um projeto sócio-político amplo que envolveu também a educação. Afirma que o modo como o ensino de Arte foi instituído têm uma explicação histórica e que as concepções de polivalência e professor polivalente surgem no Brasil após 1960, a partir da reorganização do contexto socioeconômico. Essa forma de ensino se consolidou em um momento da história no qual a teoria do desenvolvimento econômico precisava ganhar força, quando o foco era o progresso econômico e a distribuição de renda, e também a necessidade

de melhoria do nível de especialização dos trabalhadores. Nesse contexto, ideias neoliberais difundidas mundialmente foram implícitas na reforma do Estado brasileiro, com vias de promover a reestruturação do capital em combate à crise que teve início no final da década de 1970, crise essa, que se acentuou no final dos anos de 1980, época em que houve o desmonte do "Estado de Bem Estar Social[7]".

Considerando que a escola, da forma como conhecemos, desde a ascensão burguesa, é pensada como instituição de formação da sociedade para a manutenção do sistema econômico, não é de se admirar que métodos de produção tenha inspirado métodos de ensino. Não é à toa que quando o ensino de Arte ganha obrigatoriedade como disciplina polivalente a partir de 1971 com a LDB 5.692/71, o Tecnicismo ganha força na educação com objetivo de formação para o mercado de trabalho. Destacamos essa contextualização histórica apresentada nessa pesquisa, porque acreditamos que é importante se entender as relações históricas, para percebermos que decisões feitas em educação podem reverberar em consequências diversas e influenciar práticas educacionais que se repercute por muito tempo; como é o caso da Polivalência no ensino de Arte, que teve origem em um momento histórico em que a economia deu luz ao Tecnicismo durante o governo militar.

Souza (2016) esclarece sobre a orientação que recebe os professores do modo como ensinar Arte no Estado de São Paulo. De acordo a Secretaria da Educação do Estado, as quatro linguagens (Música, Artes Visuais, Teatro e Dança) devem ser ensinadas no componente curricular Arte, e observa que o texto dos PCNs é genérico e não determina a obrigatoriedade do ensino dessas quatro linguagens e, muito menos, por um mesmo professor. Como não existe mais licenciatura em Arte no país para o ensino polivalente, como havia nos tempos da antiga Educação Artística, porque atualmente as universidades só oferecem graduações

[7] No século XX, a partir dos anos de 1930, entra em vigor um novo modelo econômico conhecido por Estado de Bem-Estar Social, Estado Interventor ou Welfare State. Após a Primeira Guerra Mundial (1918), e a Crise Econômica de 1929, o capital entra em crise e um novo modelo é demandando para manter o capital vivo. De forma contraditória, mas apresentando-se como uma alternativa, o novo modelo de Estado Interventor tem como características a promoção e a defesa aos direitos sociais e representa um sistema político e econômico com base na livre empresa, mas com a presença do Estado nos assuntos sociais (SOUZA, 2018).

em linguagens artísticas específicas, é repassado para as escolas de Itapetininga que os professores de Arte devem focar em suas linguagens de formação e fazer pontes entre as outras linguagens artísticas por meio do "Caderno do Professor", que é uma espécie de manual fornecido pela Secretaria de Educação, mas, conforme mostra a pesquisa, o conteúdo apresentado nesse caderno é fragmentado e polivalente.

A pesquisadora fundamenta de que existe uma frágil separação entre os conceitos de Interdisciplinaridade e Polivalência com a qual os professores de Arte têm que conviver quando lhes é cobrado um trabalho interdisciplinar enquanto é oferecido um material de apoio polivalente, deixando os professores, de certa forma, diante de um impasse. Fica evidente que, neste caso, o fato de o sistema de ensino não conseguir se adequar às diretrizes maiores, abre brechas para desproporções e desarticulação dos propósitos que deveriam atuar para "realização" da proposta curricular instituída e não enfraquecê-la.

Souza (2016), além de analisar os discursos dos professores, desenvolveu atividades de Arte com 61 alunos usando a Abordagem Triangular como base para a interdisciplinaridade e, em outro momento, realizou outras atividades com base no ensino polivalente, aplicando os conteúdos das linguagens artísticas de modo fragmentado. Ao final das atividades chegou à conclusão de que a aprendizagem demonstrada pelos alunos a partir da proposta interdisciplinar é notadamente superior a outra com base no ensino fragmentado. Justifica que o envolvimento da turma é bem maior quando pode haver o diálogo contextual entre as atividades trabalhadas. Isso reforça a importância da contextualização nas aulas de Arte, tanto do ponto de vista da necessária relação entre os conteúdos, quanto da relação desses conteúdos com o currículo oculto[8] que inclui a vivência do aluno. Barbosa (2010) observa que para que a Abordagem Triangular seja efetiva, o currículo deve ser inclusivo, de modo que a criança seja respeitada em suas atribuições e afirma que só através de

[8] Existe a dimensão oculta do currículo que emerge de situações não previstas e que corroboram para formação sociocultural do indivíduo. É o currículo dinamizado pelas reações e iniciativas dos alunos, o que exige por parte do professor um trabalho de improviso, porém consciente em sala de aula para manutenção do curso e das intenções educacionais (PERRENOUD, 1995).

> Um currículo que interligasse o fazer artístico, a história da arte e a análise da obra de arte estaria se organizando de maneira que a criança, suas necessidades, seus interesses e seu desenvolvimento estariam sendo respeitados e, ao mesmo tempo, estaria sendo respeitada a matéria a ser aprendida, seus valores, sua estrutura e sua contribuição específica para a cultura (BARBOSA, 2010, p. 35).

De acordo com o embasamento teórico desta pesquisa, os significantes "produção de arte", "interpretação", "contextualização", "interdisciplinaridade", "criatividade" e "afetividade" são associadas ao "sucesso do ensino de Arte" através da Abordagem Triangular que é apresentada como "discurso curricular contextualizado" para a aplicação do currículo de Arte em refutação à Polivalência que "detém todos os males e nenhuma virtude", no entanto, é um discurso curricular que sobrevive na Arte-Educação. Conforme Barbosa e Coutinho (2009), para que esses significantes sejam efetivados nas atividades de Arte, é indispensável a qualidade da experiência criativa no ensino para que a aula não se resuma a simples momento de aplicação de métodos para a transmissão de alguns conhecimentos. Para isso, o professor deve se portar como mediador interativo, que leva o aluno à compreensão do objeto artístico, da técnica, da contextualização histórica e do ato criativo.

Marcos Aurélio Moreira Franco (2012) desenvolveu uma pesquisa que tem como título: *O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental*. A investigação foi realizada em escolas do ensino fundamental II da cidade de Crato, região do Sertão do Cariri cearense. Essa pesquisa buscou analisar como foi construída a docência dos professores de Arte do município de Crato, os quais não possuem formação acadêmica em nenhuma das linguagens artísticas.

Os resultados da pesquisa mostram que as vivências pessoais de cada professor foram articuladas, de modo que sua formação docente vem sendo construída nos limites das necessidades da sala de aula. Pela "autonomia didática" eles planejam as aulas a partir dos mais diversos materiais didáticos e paradidático alternativo. Pela experiência acumulada, desenvolvem conhecimentos e habilidades em sua docência. Desta forma,

a pesquisa se dedicou em detalhar o modo como os professores constroem sua relação com a arte, o que concebem como ensino de Arte e como atuam como professores.

Franco (2012) tomou como aporte teórico e epistemológico o pensamento de Maurice Tardif (2008) e Tardif e Lessard (2005), teoria que corresponde ao conceito de "saberes docentes" como construção profissional não limitada ao saber acadêmico, que se edifica nas experiências da vida nos diversos espaços sociais como "relações plurais", de diferentes fontes que se constituem em vários tempos e que fundamentam as ações dos professores. Também o pesquisador toma o sentido de *habitus* teorizado por Bourdieu (1983, 2003, 2004), que destaca que o resultado de vivências em campos sociais diversos produz saberes que se manifestam na ação docente e dá base ao sentido de *habitu*s. Esse sentido é incorporado e produzido ao longo da trajetória do indivíduo por toda a vida.

A pesquisa constatou que os professores pesquisados têm como referência para fundamentar o sentido do ensino de Arte e sua docência as produções artísticas e manifestações culturais do seu entorno e também as experiências que tiveram como alunos da antiga disciplina de Educação Artística, quando foram estudantes na educação básica e no ensino médio.

Os professores pesquisados são consensos em afirmarem que o ensino de Arte deve desenvolver a sensibilidade e a expressão artística e que em suas práticas docentes sempre incluem os acontecimentos presentes do cotidiano dos alunos, com a finalidade de interação. Quando perguntados sobre o que caberia ao professor para o bom desempenho da profissão, responderam que seria necessária a formação acadêmica, vivência com a área de Arte e aperfeiçoamento através de estudos correspondentes à uma formação continuada. Os discursos apresentados pelos professores revelam que eles têm por maior lacuna a falta de formação acadêmica e formação continuada na área de Arte.

Comenta Franco (2012) que a forma como trabalham os professores com relação à Abordagem Triangular, demonstra a ausência de aprofundamento teórico-metodológico, o que justifica o clamor deles por formação na área. No entanto, a pesquisa também demonstra que a

concepção de formação docente não se restringe ao que se aprende em livros ou na academia. Desta forma, o conceito de formação, extrapola a ideia de "formação acadêmica" e repercute na discussão dos limites do processo ligado à formação do professor e se insere no debate sobre a gênese cultural do indivíduo, a estética do cotidiano, a cultura e sua diversidade de expressão; elementos que têm grande peso na formação dos professores pesquisados, de modo que a ação deles sobre o currículo de Arte não poderia ser "medida" apenas por um elemento norteador do currículo oficial e hegemônico.

O pesquisador esclarece que os professores pesquisados se mostraram como indivíduos imersos em seu ambiente social e cultural e isso, de alguma forma, contribuiu para dar contornos às suas maneiras de pensar e agir, e por *habitus*,[9] constroem uma formação docente. Tal "formação" é advinda da dinâmica das relações sociais adquiridas culturalmente que é construída em experiências vivenciadas em variados campos da atividade humana. Mizukami (2004) esclarece sobre a importância das habilidades que são aprimoradas nos convívios sociais e que contribuem para os processos de ensinar e aprender necessários ao professor:

> A base de conhecimento para o ensino consiste de um corpo de compreensões, conhecimentos, habilidades e disposições que são necessários para que o professor possa propiciar processos de ensinar e de aprender, em diferentes áreas de conhecimento, níveis, contextos e modalidades de ensino. Essa base envolve conhecimentos de diferentes naturezas, todos necessários e indispensáveis para a atuação profissional (MIZUKAMI, 2004, p. 3).

Em suas considerações finais, o pesquisador salienta que as constatações realizadas em sua pesquisa o fizeram perceber a

[9] De acordo com Pierre Bourdieu (*apud* WACQUANT, 2007) o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar "a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade", ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente.

complexidade do estudo da docência em Arte, sob as circunstâncias do seu objeto de pesquisa, e que ficou convencido da necessidade de maior aprofundamento na questão pesquisada.

A última pesquisa que comentamos neste estudo é intitulada: *A arte na educação escolar: entre concepções e práticas*, feita por Marcia Akaui Moreira (2015) e foi realizada em escolas públicas de ensino fundamental II da Baixada Santista e investigou a prática docente dos professores com base na Abordagem Triangular.

Conforme Moreira (2015) a Abordagem Triangular é uma proposta flexível que permite reinterpretações, reorganizações e mudanças frente ao contexto do que o professor se propõe trabalhar. Afirma que a Abordagem funciona como instrumento crítico que põe a criticidade em exercício, através da "leitura" da palavra e do mundo que nos é apresentado pelos sentidos, e que a sua inserção no ensino de Arte é de vital importância, porque se trata de algo fundamental para atividades artísticas que dinamizam os afetos e a sensibilidade, correlacionando-os com as potencialidades cognitivas dos alunos.

Nessa pesquisa participaram 6 professores de uma faixa-etária entre 45 a 66 anos e são graduados em cursos de licenciatura em Artes Plásticas e em Educação Artística e dois deles são também licenciados em Pedagogia. Os professores são também artistas plásticos e desenvolvem trabalhos com cerâmica, pintura, escultura e artesanato. Conforme Moreira (2015), eles construíram uma carreira de forma singular, porque testificam de que os seus aprendizados em Arte, no tempo em que foram estudantes, não foram positivos. Alegam que tiveram uma Educação Artística restrita que não favorecia ao desenvolvimento do potencial criativo e nem ao senso crítico, porque foi um ensino de influência tecnicista e polivalente. Informam que foram as suas próprias experiências como artistas plásticos que fizeram com que superassem os limites impostos pelo ensino de Arte aprendido na escola.

Moreira (2015) apresenta um relato dos discursos dos professores que expressam a importância da arte em suas vidas como sendo algo de vital importância, o que inspira os seus ofícios de artistas, mas, quando

comenta sobre a prática docente deles, afirma que existe um paradoxo entre o que falam sobre a arte, e suas atuações como arte-educadores. Ela chega a dizer que os professores "parecem estar falando línguas diferentes" ao ministrarem as aulas, porque suas práticas docentes não condizem com o que testificam acerca da arte, e nem com o trabalho que desenvolvem em suas dedicações individuais como artistas.

A pesquisadora argumenta em torno do possível motivo da contradição entre o testemunho pessoal e a prática docente dos professores e chega à conclusão que o modo como os professores conduzem o ensino de Arte, de certa forma, reflete a formação que tiveram no período de suas graduações durante a década de 1970, período no qual aconteceram consideráveis mudanças no ensino brasileiro a partir do golpe militar de 1964. Nessa época, os cursos de formação de professores eram pensados sob a pedagogia tecnicista, cujo objetivo era a preparação dos alunos para o mercado de trabalho. Ferraz e Fusari (2000) mostram que o currículo de Educação Artística na época, buscava valorizar a técnica e a profissionalização, deixando de lado a cultura humanística e científica que eram cultivadas nos anos anteriores. Com base nessas informações, a pesquisadora conclui que os professores reproduzem em suas aulas as influências da sua formação, de modo que não conseguem desenvolver atividades artísticas que trabalhem a criatividade dos alunos. Moreira (2015) afirma que não há nenhum interesse por parte dos professores em buscar aperfeiçoamento em seu trabalho docente e destaca que todos moram em uma região paulista bem assistida em cursos para professores.

A pesquisa também observa a falta de assistência pedagógica aos professores por parte da escola e denuncia o descaso com a disciplina pelo sistema de ensino que fornece um material de apoio pedagógico "obsoleto e descontextualizado". Os professores são obrigados a usar um direcionador curricular exigido pela Secretaria de Educação denominado de "Caderno do Professor" que, conforme a pesquisadora, é um material editado por vários anos seguidos sem nenhuma revisão.

Chamamos a atenção para a dependência dos professores ao uso do "Caderno do Professor", porque ficou claro nessa pesquisa que eles

se mostram reféns desse material a ponto de não planejarem sem ele. Também é importante considerar que os professores são orientados pela coordenação da escola a usarem esse caderno como currículo prescrito, mesmo sendo considerado por eles como um suporte que não ajuda muito. Convém informar que esse manual é o mesmo que aparece na pesquisa de Souza (2016), denunciado como indutor da prática polivalente. Mesmo uma pesquisa tendo sido feita em Itapetininga, SP e a outra na Baixada Santista, fica evidente o uso do mesmo suporte pedagógico, provavelmente porque as duas cidades pertencem a um mesmo estado e estão sob uma mesma normatização de ensino.

Os dados revelam que pode haver vícios oriundos dos próprios sistemas de ensino que, muitas vezes, se revelam ambíguos ou mal resolvidos em determinados posicionamentos que acabam por reforçar práticas educacionais que já deveriam ter sido superadas, como já foi demonstrado neste estudo que o ensino polivalente em Arte tem sido vivificado nos manuais que servem de suporte aos professores por abono das próprias secretarias de educação.

Sobre a tentativa de conduzir o trabalho dos professores por planejamentos prescritos que podem alienar o ensino, Ferraz e Fusari (1999) destacam que essa é uma prática de forte apelo tecnicista, pela qual professores, inclusive os de Arte, recebem planejamentos prontos e são induzidos a se prenderem de modo inflexível a eles:

> [...] muitos seguem os planejamentos, as propostas e atividades divulgadas por materiais didáticos, como apostilas, livros e manuais curriculares. [...]. Um resultado desastroso da influência tecnicista na educação escolar que foi a descrença gerada no professorado, *incluindo os professores de Arte*, em relação ao planejamento do ensino. Planejar as aulas, ao invés de transformar-se em algo desejado, necessário e até prazeroso, transformou-se em um pesadelo para os professores (FERRAZ; FUSARI *apud* MOREIRA, 2015, p. 129, grifo nosso).

É preciso que a coordenação escolar tenha uma articulação constante junto aos professores, para promover circunstâncias de

aprendizagem aos alunos pela mediação entre os professores e uma boa situação de aprendizagem (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Moreira (2015) ao sintetizar os resultados de sua pesquisa, observa que a Abordagem Triangular não é efetivamente aplicada, porém, percebe que vários fatores operam contra essa realização. Afirma que seria necessário um maior comprometimento dos professores em introduzir a arte em sala de aula, de modo a acontecer um equilíbrio entre o que buscam da arte para si mesmos e suas ações docentes. Acredita que pode haver interação entre esses dois papéis pelo intercâmbio da própria tríade "Ver", "Fazer" e "Contextualizar" que são os eixos que dão composição à aprendizagem artística na escola, conforma a Abordagem Triangular. Acredita que "se os professores conseguirem transitar interdisciplinarmente os conhecimentos em Arte nessa tríade, poderão se beneficiarem muito dessa Abordagem" (p. 139).

Considerações finais

Em conclusão às reflexões deste texto, reconhecemos que as discussões em torno das pesquisas aqui apresentadas e as leituras prévias que fizemos para este estudo, nos deram uma visão panorâmica da situação da Arte-Educação, a partir do que é praticado em diferentes lugares do país, com destaques de diversas questões: umas mais gerais, outras mais regionais ou locais. Entre os principais problemas apresentados observamos: falta de infraestrutura nas escolas para o ensino de Arte; falta de acompanhamento pedagógico especializado nas escolas; falta de compromisso das secretarias de educação em implementar o que está garantido em lei; resistência dos sistemas de ensino que conservam culturas escolares e regionais que influenciam os currículos e métodos de ensino, entre outras questões que aparecem por consequência desses problemas.

As pesquisas demonstraram que a prática curricular da Arte-Educação apresenta deslizamentos com relação ao que está proposto nos PCNs de Arte e nas diretrizes curriculares, porque em nenhuma das

pesquisas o currículo de Arte conseguiu acompanhar os direcionamentos do currículo oficial e hegemônico que tem por diapasão a Abordagem Triangular. Desse modo, fica claro que é vão o esforço de se implementar um currículo geral, ou ensino unificado em Arte-Educação, o que nos leva a concluir que quanto mais se caminha na tentativa de uniformizar o currículo, mais se precisa afirmar que não será homogêneo, porque há sempre espaço para o diferente e para a insurgência imediata de novos sentidos (LOPES, 2015).

Destacamos duas demandas principais apresentados nas pesquisas: a primeira, é o ensino polivalente que perdura nas aulas de Arte e a segunda, é a falta de cursos de formação inicial e formação continuada para os professores.

A Polivalência sobrevive na Arte-Educação desde a década de 1970, e mesmo com as mudanças no currículo de Arte a partir LDB 9.394/96 e com os PCNs Arte em 1997, ela resiste por força de uma cultura escolar conservadora que é fortalecida pela falta de investimento na área. Após a implementação da LDB, as escolas públicas não foram adaptadas para as atividades artísticas e nem assistidas com os materiais necessários. Quando uma mudança curricular se mostra apenas prescritiva sem oferecer as condições de mudança, se converte em convite para a conservação dos antigos métodos.

A segunda principal demanda que aparece nas pesquisas analisadas é a falta de oferta de cursos de formação para os professores, mesmo com a obrigatoriedade de formação para atuar na área, exigida a partir da implementação da LDB 9.394/96 e da Lei 13.278/16.

Uma questão que constrange é o fato de estarmos em um cenário em que os espaços de formação de professor são culpabilizados. A crise educacional brasileira e as ações de governo empregam recursos que dão prioridade às questões técnicas e formas de ensino, alienadas de uma problemática mais ampla de desigualdade e injustiça das condições econômicas, políticas e sociais de grande parte da população (VASCONCELOS, 2018). Com a obrigatoriedade de graduação dos professores, os governos deveriam ter se empenhado para que houvesse

oferta de cursos nas linguagens da área de Arte, com vistas a atender a demanda nacional, mas não foi o que aconteceu. Também não é difícil perceber que existe um desinteresse por parte das instâncias normalizadoras da educação, quanto à formação dos arte-educadores, porque as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos específicos de Música, Dança e Teatro foram aprovadas em 2004 e as das Artes Visuais em 2009, com objetivo de pôr em regra critérios importantes e básicos que norteiam o campo de formação dos professores de Arte no país (BRZEZINSKI, 2008).

A maioria das demandas apresentadas nos discursos das pesquisas discutidas neste estudo, tratam de direitos adquiridos em lei para a Arte-Educação, mas que não se concretizaram. Para efetivação desses direitos é preciso que haja empenho por parte dos governos, das instâncias educacionais, das instituições de ensino superior e, principalmente, por parte dos próprios arte-educadores que precisam fazer com que suas vozes sejam ouvidas, do contrário, o problema será perpetuado. É preciso que haja luta para que seja posto em prática o que se tem por direito, pois não adianta termos direitos estabelecidos sob leis bem formuladas sem vontade política dos governos e das instituições para sua implementação.

Referências

AURIGLIETTI, Rosangela Cristina Rocha. Evasão e abandono escolar: causas, consequências e alternativas – o combate à evasão escolar sob a perspectiva dos alunos. *Cadernos PDE*, Curitiba, v. 1, 2014. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_ufpr_ped_artigo_rosangela_cristina_rocha.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *A abordagem triangular no ensino das artes e culturas visuais*. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Redesenhando o desenho:* educadores, política e história. São Paulo: Cortez, 2015.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

BARBOSA, Ana Mae Tavares Bastos; COUTINHO, Rejane G. *Arte-educação como mediação cultural e social*. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA DIGITAL BRASILEIRA DE TESES E DISSERTAÇÕES (BDTD). Brasília, DF: IBICT, 2019. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/. Acesso em: 10 ago. 2019.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação:* uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BOURDEIU, Pierre. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BOURDEIU, Pierre. Esboço de uma teoria da prática. *In*: ORTIZ, R (org.). *Pierre Bourdieu:* Sociologia. São Paulo: Ática, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. *Lei Nº 5.692/71, de 11/08/1971*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília, DF: MEC, 1971.

BRASIL. *Lei Nº 9.394/96, de 20/12/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Brasília, DF: MEC, 1996.

BRASIL. *Lei Nº 11.769 de 18/08/2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF, 2008. Disponível em: http: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm. Acesso em: 15 dez. 2019.

BRASIL. *Lei Nº 13.278, de 2 de maio de 2016*. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei 9.394/96, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2016. Disponível em: https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html. Acesso em: 7 mar. 2020.

BRZEZINSKI, Iria. *LDB/1996:* uma década de perspectivas e perplexidades na formação de caminho de Habermas. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

COELHO, Hamilton Freire. *O ensino de arte na Educação de Jovens e Adultos em escolas públicas de ensino médio de João Pessoa-PB*. 2013. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.

CORDEIRO, Adriana Tenório; MELLO, Sérgio Carvalho Benício. Teoria do discurso laclauniana: uma mediação entre teoria e prática política. *In*: ENCONTRO DA ANPAD, 34., 2010, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro: ANPAD, 25 a 29 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.anpad.org.br/diversos/down_zips/53/eor318.pdf. Acesso em: 16 dez. 2019.

COSTA, Frederico. A mudança social no contexto de uma pluralidade de sujeitos políticos: contribuições teóricas de Ernesto Laclau, Chantal Mouffe e Slavoj Zizek para a Psicologia Política. *Psicologia Política*, v. 12, n. 25, p. 571-590, set./dez. 2012. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1519-549X2012000300012. Acesso em: 19 fev. 2020.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI Maria Felisminda de Rezende. *Arte na educação escolar*. São Paulo: Cortez, 2000.

FERRAZ, Maria Heloisa Corrêa de Toledo; FUSARI Maria Felisminda de Rezende. *Metodologia do ensino da arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". *Educação & Sociedade*, ano 23, n. 79, ago. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v23n79/10857.pdf. Acesso em: 13 ago. 2019.

FRANCO, Marcos Aurélio Moreira. *O saber ensinar Arte na concepção de professores que lecionam a disciplina no ensino fundamental*. 2012. 140 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade do Estado do Ceará, Fortaleza, 2012.

HOWARTH, David. *Discourse*. Buckingham: Open University Press, 2000. Tradução do capítulo 6 feita por Érika Elizabeth V.

Frazão e Vitor A. Barcellos. Disponível em: https://www.academia.edu/8519998/A_TEORIA_DO_DISCURSO_DE_LACLAU_E_MOUFFE. Acesso em: 5 jan. 2020.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonia e estratégia socialista:* por uma política democrática e radical. São Paulo: Irtermeios, 2015.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra. *Educação escolar:* políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LOPES, Alice Casimiro. Discursos nas políticas de currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v. 6, n. 2, p. 33-52, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf. Acesso em: 4 fev. 2020.

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. *Linhas Críticas*, v. 21, n. 45, maio/ago. 2015. p. 445-466. Disponível em: https://www.redalyc.org/pdf/1935/193542556011.pdf. Acesso em: 8 jan. 2020.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, Alice Casimiro; MATEUS, Danielle dos Santos. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. *Pro-Posições*, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 173-188, maio/ago. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73072011000200012&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 19 fev. 2020.

MINAYO, Maria Cecília Souza de. Hermenêutica: dialética como caminho do pensamento social. *In*: MINAYO, Maria Cecília Souza de; DESLANDES, Suely Ferreira (org.). *Caminhos do pensamento:* epistemologia e método. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. *O desafio do conhecimento:* pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2004.

MIZUKAMI, Maria da Graça N. Aprendizagem da docência: algumas contribuições de L. S. Shulman. *Revista Centro de Educa*ção, São Paulo, v. 29, n. 2, 2004.

MOREIRA, Ana Marcia Akaui. *A arte na educação escolar:* entre concepções e práticas. 2015. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

PERRENOUD, Phillipe. *Pedagogia diferenciada:* das intenções à ação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

SALOMÉ, Josélia Schwanka. Ensino da Arte e políticas públicas: entre objetivos reais e promulgados. *In*: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISADORES EM ARTES PLÁSTICAS "ENTRE TERRITÓRIOS", 10, 2010, Cachoeira, Bahia. *Anais* [...]. Cachoeira, Bahia, 20 a 25 de setembro de 2010. Disponível em: http://www.anpap.org.br/anais/2010/pdf/ceav/joselia_schwanka_salome.pdf. Acesso em: 18 jun. 2019.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica:* primeiras aproximações. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SOUZA, Eleni Jesus. *Aula como ato criativo e educador propositor*. 2016. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Artes) – Universidade Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, 2016.

SOUZA, Raquel Aparecida. Estado de bem-estar social e estado neoliberal: rupturas ou continuidades? Revista Partes, São Paulo, 2018. Disponível em: https://www.partes.com.br/2018/10/30/estado-de-bem-estar-social-e-estado-neoliberal-rupturas-ou-continuidades/. Acesso em: 16 jan. 2020.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente:* elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Helena Villa Garcia. *A implementação da lei 11.769/2008:* um estudo na Rede Estadual de Educação de Santa

Catarina com foco na grande Florianópolis. 2016. 154 f. Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

VASCONCELOS, Sonia Tramujas. *As políticas de formação de professores e as repercussões na docência em Arte*. 2018. Disponível em: https://www.academia.edu/3366119/Pol%C3%ADticas_de_forma%C3%A7%C3%A3o_de_professores_e_a_doc%C3%AAncia_em_arte. Acesso em: 23 out. 2018.

WACQUANT, Loic. Notas para esclarecer a noção de habitus. *RBSE*, v. 6, n. 16, p. 5-11, abr. 2007. Disponível em: https://www.academia.edu/6654550/Notas_para_Esclarecer_a_No%C3%A7%C3%A3o_de_
Habitus. Acesso em: 20 dez. 2019.

Capítulo 5

O preconceito racial na perspectiva das imagens: olhares plurais

Edmacy Quirina de Souza

Introdução

Tomamos como ponto de partida para este estudo as questões raciais na infância e como os marcadores são construídos e até fortalecidos nas escolas que atendem as crianças menores de seis anos de idade. Sabendo que as crianças vivem uma pluralidade de experiências na escola, o estudo propôs uma discussão sobre a diferença étnico-racial em creches e pré-escolas e a contribuição das experiências de acordo com o marcador racial na construção da subjetividade do sujeito infantil. Ao invés de investigar se existe o preconceito racial nas escolas ou a sua origem, pretendemos problematizar o que ocorre no campo da diferença racial nas instituições de ensino ou como a criança lida com a diferença entre as pessoas brancas e as pessoas negras, com base nas imagens que lhes são apresentadas diuturnamente e nos discursos fabricados nas escolas, uma vez que "[...] os discursos não têm apenas um sentido ou uma verdade,

mas uma história, e uma história específica que não o reconduz às leis de um devir estranho" (FOUCAULT, 2012, p. 155).

É necessário atentar para a presença reconhecida do preconceito e da discriminação racial na sociedade e, consequentemente, sua persistência no ambiente educacional, pois observamos que há uma institucionalização do racismo nos espaços educativos, com a apresentação de imagens (figuras, gravuras de pessoas, crianças ou bonecas) maciçamente de pessoas brancas. Percebemos que o racismo à brasileira também se fundamenta nos discursos do branqueamento em que há a presença de um ideal branco acreditando que o impacto da inferioridade do negro será minimizado com a miscigenação.

A ausência do reconhecimento positivo das crianças negras das creches e pré-escolas e dos seus referenciais da cultura afro-brasileira pode suscitar sentimentos de inferioridade e a busca constante pelo branqueamento, o que leva a construir

> [...] uma pedagogia da infância branqueadora, que procurava apagar o pertencimento étnico-racial das crianças pequenininhas negras e legitimar enquanto única fonte de cultura os saberes eurocêntricos. As crianças pequenininhas negras nesse contexto são cotidianamente violentadas, existindo um processo de mutilação da sua humanidade, criando visão negativa de sua ancestralidade, bem como um processo de subjetivação marcado pela racialização dos corpos negros e pela legitimação das desigualdades sociais (SANTIAGO, 2015, p. 457).

Nesse sentido, este artigo objetiva analisar os discursos produzidos pelas crianças e professoras destacando as relações de saber-poder presentes em tais discursos e como estes revelam a questão racial a partir das imagens (imagens de bonecas, crianças e desenhos) que ornamentam os espaços e os ambientes (paredes, portas, muros, murais) das instituições de educação infantil. Buscamos atentar para os discursos produzidos ou silenciados, com a utilização de técnicas de discussão no grupo focal. A técnica do grupo focal, utilizada na pesquisa, possibilitou interações, partilhas e trocas de experiências

entre as pessoas envolvidas. Segundo Morgan e Krueger (*apud* GATTI 2005, p. 9), "a pesquisa com grupos focais tem por objetivo captar, a partir das trocas realizadas no grupo, conceitos, sentimentos, atitudes, crenças, experiências e reações" e os discursos, "de um modo que não seria possível com outros métodos".

Para discutir a temática proposta partimos do viés metodológico interdisciplinar dos Estudos Culturais que analisam o aspecto social a partir do seu caráter discursivo suas consequentes relações de poder, possibilitam uma discussão profícua, uma vez que essas bases teóricas vêm desenvolvendo trabalhos diversos na área das questões de raça, etnia, gênero, identidades culturais, e por sua dimensão política do conhecimento.

Os Estudos Culturais, ao sinalizarem a articulação entre a teorização e a prática política engajada nas lutas sociais das comunidades destituídas social e economicamente, das culturas negadas, dos grupos subjugados, do outro diferente, abrem pistas para compreender o jogo das relações de poder-saber existentes nas instituições de educação infantil. A incursão teórica com essa rubrica permite uma multiplicidade de possibilidades analíticas e, certamente, uma das "chances que temos de não nos tornarmos meros espectadores do extermínio que está sendo praticado em nome da mediação de uma política racista com poucos precedentes" (COSTA, 2004, p. 35).

A pesquisa e os estudos desenvolvidos com essa base teórica não estão preocupados necessariamente com o que essencialmente é a infância, ou com a forma mais adequada de educação ou com a qualidade do ensino oferecido às crianças, muito menos com o que é ser negro/a, ser branco/a ou ser diferente, embora essas sejam questões importantes, mas procuram estudar como determinadas formulações discursivas se constituem como verdades em jogos de linguagens e como os objetos do mundo social são construídos discursivamente. Foi nessa perspectiva que pretendemos apresentar o estudo.

A pesquisa empírica aconteceu nos anos de 2013 e 2014, nas instituições de educação infantil (creches e pré-escolas) da rede municipal de ensino de Itapetinga, cidade situada na região Sudoeste da Bahia. As imagens foram coletadas em doze instituições de educação infantil. Para a participação no grupo focal, selecionamos a Escola Stuart Hall[1], que atende a crianças de quatro a seis anos de idade. A Escola Stuart Hall atende a 339 crianças nos turnos matutino e vespertino, sendo nove turmas de pré-escola, com o total de 225 crianças, e cinco salas de crianças no primeiro ano do ensino fundamental. Dados do censo escolar de 2014 revelam que, nas turmas de educação infantil, havia entre 20 e 28 crianças por sala. Para participarem do grupo focal, foram selecionadas, aleatoriamente, uma turma do turno matutino, crianças de quatro anos de idade, e uma turma no turno vespertino, crianças de cinco anos de idade.

A constituição do grupo focal se deu com duas turmas da pré-escola. O pré-I atende a crianças de 4 anos de idade (um total de 23 crianças), e o pré-II, a crianças de 5 anos de idade (24 crianças). Participaram, portanto, 47 crianças. Cada turma foi dividida em dois grupos de onze a doze crianças para facilitar a discussão e ouvir melhor o que elas teriam a dizer. Após a discussão em cada grupo menor, juntamos os pequenos grupos e formamos o grupo das crianças de cinco anos e o grupo das crianças de quatro anos. Sendo um único encontro para cada grupo de crianças. Este encontro durava, uma média, de duas horas para cada grupo.

O quadro docente da instituição compunha-se de onze professoras no total, todas com curso superior, sendo três com especialização. Três tinham carga horária de quarenta horas semanais na própria escola, e as demais, apenas vinte horas semanais. A coordenadora pedagógica e a diretora também tinham formação de nível superior. Todas as professoras contavam com mais de três anos de experiência.

[1] Nome fictício em homenagem ao grande pesquisador da Diáspora Africana.

Participaram do grupo focal (07) sete professoras, a coordenadora pedagógica e a diretora da escola, totalizando nove (09) profissionais que atuam na educação infantil. Porém, na discussão dos dados, todas foram denominadas "professora" para não haver distinção entre as falas das professoras e da direção. O encontro com as professoras se deu em uma tarde, com duração de três horas de discussão.

Os discursos produzidos pelas crianças e professoras foram gravados em gravadores de áudio e, posteriormente, transcritos na íntegra. A todos os sujeitos da pesquisa foram dados nomes fictícios, de origem africana.

Entre as crianças, surgiram temas como amizade, inteligência e riqueza, cuja categoria denominamos: "A cor da amizade, inteligência e riqueza: o olhar das crianças". Entre as professoras, surgiu a discussão sobre a explicitação ou não do preconceito no contexto escolar, a qual denominamos "A Manifestação do preconceito no contexto escolar: o olhar das professoras".

A cor da amizade, inteligência e riqueza: o olhar das crianças

Inspiradas nos estudos de Fazzi (2006), Cavalleiro (2011), levantamos alguns questionamentos com as crianças, que permitiram a orientação do grupo focal, tais como: a questão da cor da pessoa da imagem apresentada: se era bonita e porque era bonita. Se eles/elas declarassem feia, por que era feia; qual eles/elas gostariam de ser; qual gostaria que fosse seu/sua amigo/a; com qual gostaria de brincar; e, por fim qual parecia ser rica e qual parecia ser pobre e por quê.

Lembrando que esta discussão foi problematizada a partir da imagem. Segue abaixo algumas imagens coletadas nas escolas de educação infantil para exemplificar. A proposta aqui não se constitui em analisar as imagens, mas os discursos das crianças e professoras a partir das mesmas.

Imagem 1

Imagem 2

Imagem 3

Imagem 4

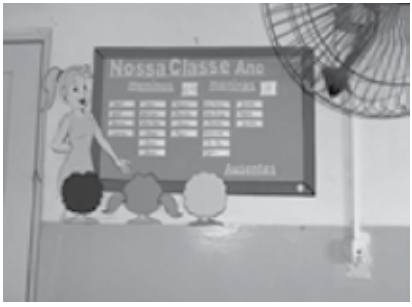

Imagem 5

Imagem 6

Fonte: Acervo do autor.

Com as imagens projetadas na parede, propusemos alguns questionamentos às crianças, como estes: Qual figura de menino ou menina elas gostariam que fosse seu/sua amigo/a; com qual gostariam de

brincar; qual figura parecia ser rica, qual parecia ser pobre, qual parecia ser mais inteligente (sabido/a)[2] e por quê?

A maioria das crianças preferiu brincar e ter como amigo os/as personagens brancos/as. Duas crianças (pardas[3]) disseram que gostariam de ter como amigo a boneca negra. Uma criança (preta) disse que escolheria a boneca negra para ser sua amiga. Uma menina (preta) preferiu a "pretinha" para sua amiga. Um menino (pardo) disse que queria namorar com a bonequinha branca. Uma criança (parda) declarou não gostar da boneca negra porque "ela é toda preta". Um menino (pardo) falou que não gostaria de brincar com a bonequinha negra porque "está muito preta". A maioria das crianças falou em ter amigos/as negros/as e que gostava de brincar com eles. Um menino (preto) disse que gostaria de ter o boneco branco como amigo, enquanto uma criança (parda) gostaria de ter como amigo a boneca loira.

Houve, entre as crianças, preferência, tanto para brincar, como para ter como amigos, crianças brancas. Notamos que as crianças mais escuras (pretas), eram as que ficavam mais isoladas e tímidas, inclusive no momento do grupo focal. Não havia muita interação com essas crianças. Isso confirma a tese de Nogueira (2006, p. 297) de que "as relações pessoais, de amizade e admiração cruzam facilmente as fronteiras de marca (ou cor)", pois as crianças mais escuras no espectro de cor são as que são mais discriminadas.

Como forma de interagir com a criança, levei para a sala de aula um livro de história infantil *A Amizade não tem cor,* que conta a história de uma criança negra que foi transferida para outra escola e era discriminada. Ao concluir a história, um garoto (pardo) afirmou que não gostava de ter amigos pretos e que podia xingar e criticar a criança preta. Inclusive há três colegas negros de cor mais escura na sala, e este garoto declarou não gostar deles. No entanto, mantém uma relação próxima com as crianças que apresentam uma cor mais próxima da sua, ou seja, parda.

No Brasil:

[2] Utilizamos esta palavra por ser muito recorrente no contexto das crianças e seus pais.

[3] Utilizaremos aqui a categoria de cor (branco, preto e pardo) para diferenciar a criança preta e parda, uma vez que no recorte racial, estas são negras.

> Um indivíduo pode ter preconceito contra as pessoas de cor, em geral, e, ao mesmo tempo, ser amigo particular, cliente ou admirador de determinada pessoa de cor, sem que isso cause espécie ou implique uma mudança de atitude ou de conceito das demais pessoas em relação a ele, pois que não envolve uma redefinição de atitude ou de ponto de vista de sua parte (NOGUEIRA, 2006, p. 297).

Em relação à inteligência e riqueza, vejamos alguns argumentos das crianças: para elas, as bonequinhas loiras sempre pareciam ser mais inteligentes e ricas. Questionadas, uma criança disse que é "porque dá comida pros outros". Perguntei "Como assim, dá comida para os outros?", respondeu: "O branco dá comida pro homem e pra mulher". Uma criança disse que a bonequinha negra parecia ser pobre "porque tem o cabelo feio"; já, para outra menina, a bonequinha branca parecia rica "porque tem o cabelo bonito".

O olhar da criança de que a pessoa branca dá comida para os pobres, isto é, para os pretos, pode estar associado à cultura social e midiática, em que a pessoa negra sempre aparece em situação de desvantagem social e econômica. Observamos que a relação de beleza, de riqueza está ligada muitas vezes à estética do cabelo. O preconceito em relação à aparência física, sofrido pelas crianças negras, e as constantes representações negativas e estereotipadas, reforçadas pela escola e pela mídia, contribuem para isso.

Essas cicatrizes ficam gravadas não apenas na memória das crianças, como no corpo. Essa pedagogia do corpo, ora é amena e discreta, ora é escancarada, mas, quase sempre, é eficaz, duradoura e resistente.

Louro endossa essa análise:

> Possivelmente, as marcas mais permanentes que atribuímos às escolas não se referem aos conteúdos programáticos que elas possam nos ter apresentados, mas sim se referem a situações do dia-a-dia, a experiências comuns ou extraordinárias que vivemos no seu interior, com colegas, com professores e professoras. As marcas que nos fazem lembrar, ainda hoje, dessas instituições têm a ver com as formas como construímos nossas identidades (LOURO, 2013, p. 18).

Para que essas marcas se efetivem dessa forma, faz-se necessário haver investimento, principalmente pelas instituições, como a família, escola, mídia, igreja; as leis também devem participar dessa produção, ao disciplinar o olhar e o corpo das crianças. "Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, frequentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas" (LOURO, 2013, p. 25).

Essas considerações nos levam a repensar as nossas práticas pedagógicas, rituais, escolhas e intervenções, pois, geralmente, quando organizamos um estudo a respeito das pessoas negras, do processo da escravidão e da história dos/as africanos/as nas escolas, descrevemos como seres inferiores, pobres coitados que foram escravizados. Geralmente a criança negra é selecionada para encenar uma escrava, uma faxineira, uma profissão tida como inferior. A criança branca vai imitar a princesa, uma posição de destaque. Lembro-me muito dessas situações na minha vida escolar, quando as crianças mais brancas da sala de aula sempre eram selecionadas para os papéis de destaque.

A criança negra, nessas ocasiões, poderá se sentir constrangida e humilhada. A mestiça (parda), com certeza, tenderá a se afastar do grupo racial negro e procurará se aproximar da pessoa branca. A criança branca, por sua vez, se sentirá orgulhosa por fazer parte do grupo apontado como superior e poderá vir a desenvolver uma posição de superioridade frente aos outros colegas. Quem já não ouviu pessoas se orgulharem da sua ascendência italiana, germânica, portuguesa e excluir, ou não revelar, a ascendência africana ou indígena?

Todas essas práticas, de algum modo, enclausuram e limitam sentidos a respeito de alguma coisa ou de alguém, instituem modos de produzir verdades sobre o outro, modos de constituir o outro, de cercar esse outro dentro de alguns limites (FISCHER, 2012).

As práticas educativas, na condição de práticas sociais, têm uma dimensão cultural dependente de significados, haja vista que não há educação que não esteja imersa na cultura, e a cultura da infância nos impulsiona a:

> Rever o absolutismo do pensamento, a intolerância das práticas discriminatórias, a considerar as possibilidades de um trânsito entre competências e sujeitos diversos, mas, nem por isso, hierarquizáveis e desiguais, apenas consoantes a outras práticas e a outros sujeitos que a um só tempo se fazem como nosso outro e um mesmo, no estar junto e no fazer da própria sociedade (GUSMÃO, 1999, p. 52).

E reconhecer a conexão da diversidade cultural e as relações de poder que permeiam as diferentes culturas, rompendo com uma educação em que o diferente deve ser transformado num igual e se submeta a um modo cultural que se acredita natural, universal e mais humano (GUSMÃO, 1999).

Uma pedagogia de invisibilidade ou de silenciamento do preconceito racial na escola favorece o racismo e dificulta o pluralismo cultural, social e étnico no âmbito escolar. Para que haja uma educação realmente antirracista, faz-se necessário potencializar ações que visem à conscientização sobre a igualdade subjacente às cores, etnias e raças.

É necessário promover esta discussão em sala de aula com crianças da educação infantil. Uma discussão franca e aberta com as crianças pequenas seria o início para a promoção do respeito e valorização da identidade étnico-racial. Ao se trabalhar com a identidade étnico-racial deve-se tomar cuidado para não apagar a diferença, para não segregar a criança; mas unir no respeito mútuo, cada um se aceitando, nas suas características físicas, culturais, sociais, econômicas e valorizando a diferença do outro.

A manifestação do preconceito no contexto escolar: o olhar das professoras

Após a exibição das imagens às professoras, questionamos se elas já haviam presenciado ou percebido situações de discriminação racial dentro do espaço escolar, seja entre as crianças, seja de adulto para com as crianças, seja entre os adultos.

A professora Laine declarou que percebeu essa discriminação no dia em que estive na sala (no momento em que estava fotografando) e conversei com as crianças e com a professora sobre o projeto, sobre a questão racial, sobre a pessoa negra e branca. Conforme essa professora, as crianças disseram que não eram negras e exemplificou: "E até o aluno X, que é mais escuro[4], disse: 'não, tia, eu não sou negro, não'". As professoras continuavam com dificuldade em atribuir as categorias negro/a ou preto/a às pessoas do grupo racial negro, geralmente preferiam utilizar as categorias "moreno", "escuro", "mais escuro", "escuro mesmo" ou, então, no diminutivo, como "pretinho/a", "escurinho/a", talvez para minimizar o peso do termo negro ou preto.

A professora Zelika disse que na sala dela havia duas alunas negras (o termo "negra" está se referindo à cor preta, pois, como a maior parte das crianças da sala de aula é negra (preta e parda), esse termo "negra" se refere à condição das crianças de serem pretas. Segundo essa professora, uma falava com a outra em tom de xingamento: "Você é preta. Você é preta, no ouvido da colega, querendo mesmo ofender, e aí eu tive que intervir, mas ela falava com tom de ofensa". No entanto, a professora não falou qual ou como se constituiu a sua intervenção, e não era proposta da pesquisa investigar como se dava o processo de intervenção dos/das professores/as em situações conflitivas.

A professora Haifa contou que havia uma aluna "mais escura" na sala, à qual um colega só se referia como "aquela pretinha ali, aquela pretinha". De acordo com a professora, essa referência se dava mais por não saber o nome da colega, do que por um ato de discriminação, pois, no dia a dia, ela não percebia atos discriminatórios. A professora Adla interferiu na discussão complementando: "assim como falam aquela gordinha, aquele baixinho".

Vemos que as professoras geralmente tentam minimizar a discriminação racial explicitada entre as crianças. Talvez seja por não saber o nome, mas pode muito bem ser um estigma – a pretinha –, como se a criança não tivesse nome e o que a caracteriza, o que fica em destaque, é a cor da sua pele. Em situações semelhantes, a pessoa negra, ora não

[4] Mais escuro significa o negro retinto.

tem nome, ora o nome vem acompanhado do adjetivo preto: João preto, Maria preta, Nelson preto.

Uma cena do filme *A boa mentira*, dirigido por Philippe Farladeau, é bem instigante sobre esta questão da cor. No filme, um grupo de crianças negras fugira do Sudão e se refugiara em Kakuma, no Quênia. Ao se deparar, pela primeira vez, com um grupo de pessoas brancas, uma criança questiona: "Alguns deles não têm cor?". Outra criança respondeu: "Não, porque nasceram sem pele". Esta cena ilustra a visão que temos uns dos outros e a nossa invenção sobre cor, raça e etnia.

Mas o que é ser branco/a, ser negro/a ou ser de qualquer outra cor, raça ou etnia? Quem inventou essa classificação? Por que eu sou negro/a? Quem me denominou como sendo negro/a? Lembro-me de uma aula do professor Valter Silvério[5], em que ele, ao discutir a questão étnica em sala de aula, foi questionado por um aluno africano que afirmou ter aprendido o que é ser negro/a aqui no Brasil, e que lá, onde vivia, era apenas um jovem que pertencia a determinado grupo, falava certo idioma local e não era denominado negro. Fica entendido que quem inventa a pessoa negra é a branca, como uma maneira de diferenciá-la de si mesma.

A professora Aisha comentou que em sua sala de aula nunca percebeu uma situação de discriminação de forma gritante; em tempo, questionou que não sabe até que ponto ela pode falar em situação gritante ou de intensidade do preconceito em sala e declarou: "gritante, ao ponto de ofender não teve. Agora tem naquela questão de, na hora de fazer uma apresentaçãozinha, correr e pegar na mão da criança mais clara. Isso já percebi. Mas não como algo gritante a ponto de ofender, nunca percebi".

Talvez estas atitudes das crianças já revelem situações gritantes de discriminação e preconceitos. As crianças que praticam tais ações, igualmente aquelas que sofrem a discriminação, são vítimas de uma sociedade perversa e desumana. Utilizamos um pensamento de Nelson Mandela, divulgado em muitos documentos e sites: "Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua

[5] Valter Roberto Silvério é professor associado do Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar"[6].

A professora Kali disse que havia um menino de três anos em sua sala de aula "bem branquinho", que não pega na mão da colega preta. Ela é uma "aluna bem moreninha, bem moreninha, e ele é bem branquinho. Não se aproxima. Na fila, na hora de participar das brincadeiras, sentar à mesa, ele não senta, não se aproxima. Estou trabalhando. Já conversei com os pais, e eles disseram que é assim mesmo".

Outra professora questionou sobre a cor do pai e da mãe, se eles eram brancos. A professora respondeu que são da cor da criança. Sob o olhar da professora, são considerados, socialmente, brancos. A professora Chiaka declarou: "Eu já vi caso de criança ter raiva dela mesma por ser negra, e a família dela toda é negra. Teve que passar por um psicólogo por não se aceitar, a família toda negra. A avó negra, o avô negro, os tios negros".

Esse discurso de a pessoa negra não gostar de si vai sendo construído desde a infância. Se muitos adultos não se aceitam como pessoas negras, imagine uma criança que se encontra em processo de construção da identidade racial e que se depara diariamente com situações de preconceito, em casa, na rua, na mídia, na escola?

As escolas não as representam; as histórias de príncipes e princesas, heróis e heroínas são de pessoas brancas; as apresentadoras de programas infantis da TV, os atores e as atrizes, todos/as geralmente são brancos/as. Quais são as referências para essas crianças? A escola tem trabalhado essas temáticas em sala de aula com as crianças ou tem se omitido e silenciado? Como a criança negra poderia construir uma visão positiva dela e de seu grupo racial se, continuamente, se depara com estereótipos, preconceito, estigmatização da pessoa negra? Como ela poderá se aceitar se ela vê o tempo inteiro a pessoa negra em situações inferiores e humilhantes, quando não ouve ou vivencia xingamentos?

---

[6] Disponível em: http://jornalggn.com.br/noticia/ninguem-nasce-odiando-outra-pessoa-pela-cor-de-sua-pele http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/planos-de-aula/planos-mais-lidos/18442. http://pensador.uol.com.br/frase/MzM1NjIw/. Acesso em: 20 fev. 2015.

A professora Kadija afirmou: "Eu não presenciei muito essa questão de preconceito entre as crianças, não. Se alguma coisa acontece, vem mais da família. Se tem é porque alguma coisa lá fora foi dita, por parte da família; mas, em relação à criança, assim, eu acho que não tem".

Normalmente as escolas tendem a culpabilizar as famílias pelo comportamento que as crianças desenvolvem ou expressam nos espaços infantis sem, muitas vezes, perceber que esta instituição também se constitui num campo de força nas relações raciais, num espaço de preconceito e de não valorização da diferença. Em consonância com esta discussão, Costa (2008, p. 491) analisa que a pedagogia escolar tem sido um dos "territórios privilegiados da normalização de sujeitos. [...] o lugar onde a 'identidade normal' não é apenas o modelo a ser atingido, mas onde ela se fortalece mediante a constante vigilância sobre os 'anormais'".

A professora Aisha falou: "Eu acredito que isso é uma coisa interna". A professora Kali voltou à história do seu aluno "branquinho" que não pega na mão da criança negra e complementou "Acho que ele não sabe o que é preconceito, mas é dele mesmo".

Nesses discursos, captamos uma visão do preconceito como algo inato. Embora a criança não saiba o que é o preconceito, "já nasceu com ele". Esse olhar impõe uma naturalização do preconceito e da discriminação. Se a criança nasceu preconceituosa, o que se há de fazer?

A professora Kadija concordou com a ideia de que o preconceito é inato e confirmou que acha "que é deles mesmos". E cita, como exemplo, jogadores de futebol que, geralmente, mantêm relações afetivas inter-raciais, ou seja, casam-se com mulheres loiras. "Aquele que foi chamado de macaco... ele é negro mesmo... Ele você pode chamar negro mesmo[7], ele nem pode dizer que ele é moreno, é casado com loira, loira, loira. A maioria deles é casada com loira".

Constatamos aqui um discurso já anunciado anteriormente, quando se usa a expressão "negro mesmo", para enfatizar a tonalidade da cor, ou seja, para enfatizar que é preto, muito preto. A professora

[7] Reforço da cor, para não dizer que o jogador é preto.

Adla complementou esse discurso evidenciando que há um fetiche dos homens negros para com as mulheres loiras. A professora Aisha citou um ditado popular. "Os ditados exageram, mas também confirmam a opiniões do dia a dia da gente, né, que os opostos se atraem. É verdade. Em relação às pessoas".

Uma das explicações para a união inter-racial no Brasil perpassa pelo discurso do branqueamento, ou seja, manter uma relação desse tipo se constitui em símbolo de sucesso, honra e poder, além de possibilitar o branqueamento das gerações futuras. Outra explicação é o que Telles chama de "troca de *status* (*status exchange*)", quando "o membro de um grupo racialmente subordinado pode se casar com membros de grupos raciais dominantes, oferecendo em troca outras características positivas de *status*, tais como educação ou classe social" (TELLES, 2003, p. 154).

Mas, por outro lado, faz-se necessário destacar que um homem ou uma mulher branco/a pode muito bem se apaixonar, enamorar-se de uma pessoa diferente do seu grupo racial. Geralmente há julgamentos, como: "o que aquele/a branco/a viu naquele/a negro/a?" Do outro lado, "o/a negro/a teve a sorte de algum/a branco/a gostar dele/a", como se não fosse possível haver relação afetiva entre diferentes grupos raciais.

Em relação ao preconceito, a professora Dalila declarou:

> Eu me peguei com preconceito. Ia andando sozinha na rua e veio um adolescente escuro, e eu fiquei com medo. Será? Será que é algum... E aí depois que ele passou, eu falei poxa vida! Não foi né... poxa vida, olha que preconceito... eu me peguei... eu me perguntei: será se fosse branco eu tomaria esse susto que eu tomei? Eu me peguei, e eu pedi perdão a Deus por ter agido assim com aquela criatura de Deus ali, que passou. Senhor me perdoa e tira isso de mim (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

A professora Aisha argumentou:

> Esta situação tem muita relação com a violência. Querendo ou não as pesquisas... A gente vê na televisão... Infelizmente o alto índice de criminalidade está entre adolescente, homens negros. Acho que

> isso influencia a gente ter esse tipo de reação, e isso não acontece só com ela não. Isso acontece com todo mundo, acontece com a gente, todos os dias (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

A professora Adla buscou relativizar o discurso e assegurou que, quando "Você está no lugar deserto, isso pode acontecer, pois ir andando na rua em um lugar deserto e ter alguém andando atrás de você, claro que fica com medo, não sabe quem é a pessoa". Mas a professora Dalila rebateu dizendo que, em outra situação, ela se deparou com uma cena semelhante, só que era de um rapaz branco, e endossou: "eu não fiquei com medo".

Esses discursos confirmam a visão que temos das pessoas negras, por mais que não queiramos ter esse tipo de comportamento, de que negro/a é sinônimo de delinquente, bandido/a e de violência. A violência policial contra pessoas negras é uma mancha brasileira, mas, também, a impunidade é escancarada e chocante. Rotulando de auto de resistência, promovem-se atos de execução sumária. Um exemplo deste tipo de execução foi a chacina que aconteceu na madrugada do dia 6 de fevereiro de 2015, no bairro do Cabula, em Salvador, com o assassinato de doze jovens negros numa suposta troca de tiros[8], mostrando um genocídio negro institucionalizado.

Exemplos não faltam nos jornais televisivos em sites como o Geledés, que denunciam o racismo cotidiano. Se o cidadão comum vê a pessoa negra como bandido, a polícia ainda mais. Para Santos (2000, p. 62), "a sociedade tem os não-brancos como marginais em potencial, é razoável que as polícias (sobretudo a militar) reservem para estes a sua maior atenção", constituindo um racismo armado a mando do Estado. Como enfrentar esse racismo institucionalizado? E isso nos faz lembrar a música "Quem policia a polícia?"[9]

[8] Noticiários em vários sites: http://www.geledes.org.br/. http://negrobelchior.cartacapital.com.br/2015/02/09/pm-baiana-e-maquina-de-matar-negros-e-o-governo-grita-gol/. http://www.revistaforum.com.br/blog/2015/02/segundo-testemunha-vitimas-da-chacina-do-cabula-na-bahia-estavam-desarmadas/.

[9] Música exibida no documentário "Zumbi Somos Nós. Quem policia a polícia?". Quando a polícia brasileira foi criada, sua função principal era controlar e reprimir quilombos e ajuntamentos escravos. No primeiro presídio, 95% dos presos eram negros. Quem policia a polícia? A segurança

O que chama a atenção nesses discursos é que, apesar de as professoras afirmarem que não percebem a discriminação ou o preconceito racial no espaço escolar, os discursos mostrados pela linguagem verbal e imagética estão impregnados deles, tanto em relação à criança, como em relação às professoras. Para Cavalleiro (2011, p. 52), "Se por um lado, há um discurso que afirma a inexistência do preconceito na escola, por outro há um indicativo de que os pequenos alunos pré-escolares percebem as diferenças étnicas".

Acreditamos que as instituições educativas e suas práticas fabricam os sujeitos e são fabricadas por eles, engendrando representações de gênero, etnia, sexo e de classe (LOURO, 2012), identidades que são produzidas nas tramas da linguagem e da cultura.

Estudos têm revelado (PIZZA, 2000; HASENBALG; SILVA, 1990) que o sistema educacional conserva um referencial sempre de prejuízo para com a população negra. As manifestações de preconceitos e racismos despontadas nas instituições educativas são tratadas, na maioria das vezes, de maneira disciplinar por parte da comunidade escolar. Outra hora acredita-se na inocência dos conflitos, legitimando cada vez mais a dominação branca. Muitos desses conflitos acabam por validar situações de violência étnico-racial, que nos são apresentadas cotidianamente.

No final do grupo focal, solicitei que as professoras falassem um pouco sobre aquele tipo de organização das escolas, o que elas pensavam sobre aquele tipo de ornamentação do espaço escolar.

A professora Adla deu início aos depoimentos:

> É complicado falar o que se passa na cabeça dos professores, mas eu acho assim que não despertou esse olhar para a inclusão da criança negra nesses cartazes, para poder despertar o olhar da beleza do negro... pode ser que não tenha despertado. Eu acho

pública é insegura quando vê um suspeito cor padrão. Na relação farda e cidadão, guerra é codinome, morte é prisão, solução. Quem policia a polícia? Quem a estatística negligencia? O patrício ao colocar a farda torna-se oposição. A inversão de cor oculta o verdadeiro suspeito. Atenção o plano é perfeito, executado milimetricamente desde a escravidão. Quem é racista, quem é bandido, quem é suspeito, quem é sangue bom? De suspeito em suspeito, entre erros e acertos, culpa-se a nação. Quem policia a polícia? O que esperar de um país que mata sua população na idade mais produtiva? E quem lucra com essas mortes? A indústria de armas? A indústria de fardas? Os cemitérios, as funerárias? E o que eu tenho a ver com isso? E o que você tem a ver com isso? E quem policia a polícia? Quem policia a polícia?

> que não é intencional (esses cartazes), porque sempre quando a gente acaba trabalhando em escola e vê a facilidade de fazer ... vê as dificuldades de conseguir material... Eu acho que não foi nada proposital, nada de pensar assim ah! não, vou fazer o branco porque é mais bonito. Acho que foi uma questão comodismo e não refletir isso (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

Independentemente de ser ou não intencional, e acreditamos que não seja, não se pode negar a existência da discriminação. Para Abramowicz e Oliveira (2006, p. 49), "o preconceito e a discriminação, ainda que de forma escamoteada, são muito presentes na escola e essa instituição, apesar de utilizar o discurso da igualdade, não respeita as diferenças e, diante disso, as crianças negras para obter sucesso na escola precisam branquear-se". A professora Haifa declarou que, às vezes, a escola faz encomenda e

> As pessoas que fazem não vai pensar... ela tem o emborrachado *cor de pele*... ela vai trabalhar tudo em cima daquilo que ela tem... A professora Kadija faz, é coisa dela, é professora, trabalha com essa questão. Se você encomendar, ela vai sempre fazer um negro, porque é coisa dela, né (grifo nosso).

A professora Laine disse que, realmente, prevalece a pessoa loira, mas propôs que, a partir daquele momento, iria fazer diferente e construir painéis mais com crianças negras. Colocar "só um da cor clara e mais da cor escura... Como tem ali, vários loiros e só um negro, agora, fazer vários negros e só um ou dois brancos para ver a reação tanto das crianças, como de quem chega à escola" (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

A professora Dalila declarou: "vou fazer os anjinhos para o final do ano, agora vou colocar da cor negra". Para esta professora, enfeitar a sala é chamar atenção da criança pelo olhar. E continuou:

> Em relação aos professores acho que... a gente tem que repensar mesmo que nunca foi despertado isso em nós, digo no sentido das colegas que fizeram os painéis. Acho que é um repensar dessa arte, pra gente colocar porque o objetivo maior mesmo é chamar a atenção da criança quando a gente enfeita a sala. Agora,

> em relação à criança, a criança em si ela não é preconceituosa. O preconceito vem da parte do convívio da família. Aí que vem a deformação. A criança está em formação, se ela vai ter uma formação positiva de si mesma ou não vai depender do ambiente da família... A criança mesma, ela é pura, é inocente, gente. A criança é um ser mais puro. Não só a família, a mídia, na escola tudo isso contribui (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

A professora Kali propôs "ficar mais atenta a essas questões e que na sala de aula tem crianças brancas, pretas". Esta professora falou que já sofreu muito preconceito, não pela cor, mas pela deficiência[10]". A professora Zelika, por sua vez, confessou que "se tem mais desenhos claros, de cor branca, sendo que elas não são, ela vai ver tanto aquilo que ela acha que ela também é".

A professora Zelika declarou que é preciso agora ficar mais atenta, pois, até então, não tinha percebido dessa situação e declarou:

> Acho bonito também o desenho de crianças negras e lembrei de uma vez que namorei um rapaz negro, preto mesmo, bem mais escuro que eu, e minha vó, que é muito negra, virou pra mim e falou se eu tinha coragem de casar com ele, porque senão eu ia sofrer muito, caso eu tivesse filho. Eu fui me aceitar como negra bem mais tarde. Foi meu pai que foi conversando comigo... e, agora, como professora, preciso estar mais atenta a isso, porque, com certeza, têm muitas crianças que passam pelo que passei (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

Observamos que os discursos produzidos à vista das imagens no espaço da escola se tornam em um reforço poderoso de desigualdades e de consolidação da cultura dominante.

A professora Adla confessou que seria preciso trabalhar "o que é ser negro, pois, às vezes, as crianças podem pensar como xingamento". Laine, por seu turno, emitiu a opinião de que "com o painel de pessoas negras, ela vai olhar e se perceber, se aceitando... aceitar seu corpo". A professora Kali assegurou que nunca havia pensado em colocar outras raças, cores, sempre colocava a branca porque achava bonito.

[10] Esta professora tem uma deficiência física na perna.

Kadija falou das atitudes das professoras em sala de aula e argumentou que:

> Se o professor tem uma menininha loirinha na sala e beija o tempo todo, mas não beija o pretinho e tal, as crianças vão perceber... Claro que ela vai perceber. Acho que a atitude do professor, você trabalhar todos ali em igualdade... Você está fazendo sua parte ali. Mas, o que vem de lá de fora aí já fica complicado. Muitas vezes, a gente faz um trabalho aqui e lá fora desconstrói. [...] não é colocar um pretinho só para dizer que não é racista, também não adianta. Eu coloco porque eu gosto, porque acho bonito... tem que ser algo natural também e ir mudando. Eu sempre faço esta arte com emborrachado e nunca havia me atentado para a questão racial (GRUPO FOCAL, 15/08/2014).

Essas foram as declarações das professoras em relação às questões raciais manifestadas, ou não, no âmbito escolar. Constatamos que a discussão dessas temáticas entre os/as professores/as é muito delicada e aparece de forma tímida. Trazer uma discussão como esta para um grupo de professoras negras (pretas e pardas) ainda causa certo desconforto. No entanto, a escola, por meio do seu currículo, do seu espaço, das suas práticas pedagógicas, deve articular práticas que promovam o rompimento com o preconceito e agenciem ações que possam desconstruir atitudes excludentes e racistas no cenário escolar, enfrentando o preconceito e o racismo para além dos muros da escola.

Silva (2005) garante que o currículo possui dimensões moral, ética e política de cada sujeito. Ele carrega valores que se materializam nas abordagens pedagógicas e em toda a dinâmica de relações estabelecidas no espaço e nos tempos escolares, como um campo de luta em torno da significação e da identidade.

Como toda construção social e cultural permeada de significação, o currículo precisa ser analisado dentro das relações de poder que "fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro" (SILVA, 2005, p. 135), que fizeram e fazem com que tenhamos imagens de determinado grupo

étnico-racial, e não outro, que fizeram e fazem com que se escolha a criança branca para encenar príncipes e princesas dos contos de fada, e não a negra.

Diante desse quadro de discussão que mostra o papel da escola na constituição das identidades étnico-raciais dos sujeitos infantis, considerei importante transcrever, na integra, o documento elaborado pelo Movimento Negro para ser entregue ao governo federal na Marcha Zumbi dos Palmares[11] em 1995, no qual o item *Racismo e escola* destaca uma proposta de superação do racismo e da desigualdade racial, e uma das principais reivindicações está centrada na educação, quando reivindica mudanças nos currículos escolares:

> Refletindo os valores da sociedade, a escola se afigura como espaço privilegiado de aprendizado do racismo, especialmente devido ao conteúdo eurocêntrico do currículo escolar, aos programas educativos, aos manuais escolares e ao comportamento diferenciado do professorado diante de crianças negras e brancas. A reiteração de abordagens e estereótipos que desvalorizam o povo negro e supervalorizam o branco resulta na naturalização e conservação de uma ordem baseada numa suposta superioridade biológica, que atribui a negros e brancos papéis e destinos diferentes. Num país cujos donos do poder descendem de ex-escravizadores, a influência nefasta da escola se traduz não apenas na legitimação da situação de inferioridade dos negros, como também na permanente recreação e justificação de atitudes e comportamentos racistas. De outro lado, a inculcação de imagens estereotipadas induz a criança negra a inibir suas potencialidades, limitar suas aspirações profissionais e humanas e bloquear o pleno desenvolvimento de sua identidade racial. Cristaliza-se uma imagem mental padronizada que diminui, exclui, sub-representa e estigmatiza o povo negro, impedindo a valorização positiva da diversidade étnico-racial, bloqueando o surgimento de um espírito de respeito mútuo entre negros e brancos e comprometendo a idéia de universalidade da cidadania. A força do estereótipo deve-se também à ação dos meios de comunicação, enquanto veículos de representação de negros e brancos, que desprezam totalmente o princípio constitucional do respeito aos valores éticos da pessoa humana.

[11] Disponível em: http://www.unegrominas.jex.com.br/politica/zumbi+10.

> Apoiada basicamente em estereótipos, tal representação prima pela reafirmação cotidiana de preconceitos e mensagens racistas junto às crianças e ao grande público, conforme demonstram estudiosos do tema. A acanhada mudança de imagem negra na TV, esboçada nos últimos anos, apenas confirma a regra que assegura aos brancos a pluralidade de papeis, ao passo que aos negros e negras reserva a encenação do exótico, da delinqüência, da subalternidade, da subserviência e da resignação frente ao racismo. Retomando a problemática da escola, as estatísticas comprovam a manifesta desigualdade de oportunidade no que diz respeito ao acesso e permanência de negros e brancos no sistema educacional, com destaque para a escola pública (MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995).

Diante dessa realidade, a escola contemporânea vem assumindo configurações que precisam ser levadas em consideração. O racismo, o sexismo, o branqueamento e muitas outras práticas discriminatórias e preconceituosas devem estar em permanente discussão em sala de aula. Este espaço, tido como educativo, precisa se amparar em práticas mais democráticas, em que as pessoas negras sejam autoras da sua construção social, estudando e debatendo questões que abram possibilidades ao diferente, ao estranho, aos "anormais", ao outro, possibilitar condições para o desenvolvimento de modos de ser, pensar, agir, reagir e interagir na infância. Mas para que isso ocorra de forma significativa, faz-se necessário rever a nossa formação acadêmica, práticas pedagógicas que são marcadas pelo discurso hegemônico e eurocêntrico.

A subjetivação da criança se dá pela ordem normativa, racista e preconceituosa, referendada e fundada nas relações de poder que circulam na escola, ao adestrar corpo e mente da criança para a cultura do branqueamento. Na análise de Silva (2015, p. 173), "Numa sociedade em que preconceitos e racismo minam as relações entre as pessoas, a vida nas escolas pode contribuir para desconectar estudantes, desde muito crianças, de suas comunidades originárias, de suas raízes étnico-raciais".

Verificamos durante a pesquisa que as crianças ainda vivem sob a égide da desigualdade racial, e muitas são vítimas de racismo nas *instituições de sequestros* (FOUCAULT, 2003, grifo nosso) como a escola.

Deparam-se constantemente com situações de preconceito, discriminação e segregação, a que estão sujeitas desde os primeiros anos de vida, visto que

> A criança, no convívio social, pode ser levada a cristalizar sentimentos e ideais racistas. Dada a sistemática dessas relações, pode paulatinamente, mesmo sem se dar conta, incorporar um modo de pensar e agir em relação aos grupos raciais, a ponto de tomar como seus valores e crenças que lhe foram transferidos por outros (CAVALLEIRO, 2006, p. 84).

Para assegurar o respeito e a igualdade étnico-racial, faz-se necessário rever os impactos do racismo na formação de uma criança pequena pois, muitas vezes, são estigmatizadas, sentem vergonha de sua cor, portanto, de si, sentem-se inferiorizadas ao assumir ou verbalizar sua condição racial (GODOY, 1996) e, por isso, procuram assemelhar-se à pessoa branca. A afirmação positiva da identidade negra relacionada à raça é tensa e vem sempre associada a uma gama de estereótipos e preconceitos que sedimentam práticas discriminatórias.

Os estereótipos e (pré) conceitos são manifestados nos discursos – pretinho, neguinho, macaco, feiura, que não se cuida, cabelo feio, mal cortado, despenteado, eufemismos incorporados e apropriados pelas crianças pequenas.

Considerações finais

Percebemos no desenvolvimento da pesquisa que várias situações contribuem para a perpetuação do racismo na escola. Retomemos alguns pontos que merecem destaque: a existência de uma escola branqueada por meio de imagens (racismo imagético), que leva a uma institucionalização do branqueamento e naturalização da diferença, deixando de reconhecer a diversidade racial da escola e, ao mesmo tempo, de identificar que cada grupo racial tem sua singularidade; a recusa das crianças em valorizar a beleza da pessoa negra, o que reforça uma representação negativa do/da negro/a; o impacto do racismo na infância pode estar atrelado à forma como as escolas lidam com esta questão, comprovada pela organização

espacial das instituições e materiais didáticos produzidos pelas docentes; a dificuldade das professoras de utilizarem a palavra negro/negra para se referir à pessoa negra e de identificarem situações de discriminação racial no interior da escola.

Diante da multiplicidade de influências étnicas, raciais e sociais na escola, a construção da subjetividade da criança precisa ser levada a sério. A criança se forma com experiências que são vividas, construídas e internalizadas mediante o contato com seus pares e com os adultos. A relação desta criança com o seu pertencimento racial e o estabelecimento de relações inter-raciais de forma positiva pode provocar mudanças significativas nesta construção.

As relações sociais, raciais e étnicas estabelecidas pelos indivíduos desempenham forte influência na formação identitária da criança de grupos raciais distintos. É nessa construção de relações positivas no ambiente escolar e na arrumação do seu espaço que a imagem da pessoa negra vai sendo construída e valorizada de maneira positiva.

Essa é uma realidade que atinge muitas de nossas crianças. Enquanto algumas se sentem inferiores racial, intelectual e esteticamente e têm vergonha ou raiva por serem negros/as, outras se sentem superiores racial, intelectual e esteticamente, nos valores morais, éticos e culturais; estabelece-se, assim, o conceito de hierarquia racial. Muitas terão dificuldade de se relacionar com pessoas negras, o que, consequentemente, poderá torná-las racista (CAVALLEIRO, 2006).

No espaço de educação infantil não é diferente. As creches e pré-escolas se constituem em ambientes ricos para observarmos como as crianças pequenas formam a sua identidade étnico-racial. A educação infantil tem o papel de possibilitar à criança o questionamento dos postulados racistas que operam em nossa sociedade, para que possam experimentar outros valores mais democráticos e respeitar a pluralidade étnico-racial.

Referências

A BOA MENTIRA. Direção: Philippe Falardeau. Roteiro: Margaret Nagle. Intérpretes: Reese Witherspoon, Arnold Oceng, Ger Duany. Duração: 110 min. EUA, 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. *In:* ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org.). *Educação como prática da diferença*. Campinas: Armazém do Ipê (Autores Associados), 2006.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Do silêncio do lar ao silêncio escolar:* racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2011.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Relações raciais no cotidiano escolar: implicações para a subjetividade e a afetividade. *Cadernos de textos: saberes e fazeres,* Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, v. 1: Modo de ver. A cor da Cultura, 2006.

COSTA, Marisa Vorraber. Currículo e pedagogia em tempos de proliferação da diferença. *In*: ENDIPE – TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: SUJEITOS, CURRÍCULO E CULTURAS, 14., 2008, Porto Alegre. *Anais* [...]. Porto Alegre: PUC-RS, 2008, p. 490-503. Disponível em: http://www.grupodec.net.br/ebooks/CurriculoePedagogiaemTemposCOSTA.pdf. Acesso em: mar. 2014.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos culturais – para além das fronteiras disciplinares. *In*: COSTA, Marisa Vorraber; VEIGA-NETO, Alfredo. *Estudos culturais em educação*: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

FAZZI, Rita de Cássia. *O drama racial de crianças brasileiras:* socialização entre pares e preconceitos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Trabalhar com Foucault:* arqueologia de uma paixão. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. *A arqueologia do saber.* Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir:* nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, Bernadete Angelina. *Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GODOY, Eliete Aparecida. *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 1996.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro. *Cadernos de Pesquisa*, n. 107, p. 41-78, jul. 1999.

HASENBALG, Carlos A.; SILVA, Nelson do Valle. Raça e oportunidades Educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 5-12, maio 1990.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação:* uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2012.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. *In*: LOURO, Guacira Lopes. *O corpo educado:* pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

MARCHA ZUMBI DOS PALMARES, 1995. Disponível em: http://www.unegrominas.jex.com.br/politica/zumbi+10. Acesso em: ago. 2014.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. *Tempo Social. Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, p. 287-308, nov. 2006.

PIZZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu... *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara:* ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SANTIAGO, Flávio. Creche e racismo. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 441-460, 2015.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate as desigualdades raciais no Brasil. *In*: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTLEY, Lynn (org.). *Tirando a máscara:* ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

SILVA, Antonio Luiz da. Pluralidade e diversidade: pensar sobre a diferença e a sua emergência na escola. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, PB, v. 3, n. 6, p. 197-213, jul./dez. 2013. Disponível em: http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rle/article/download/15801/9360.

SILVA, Consuelo Dores. *Negro, qual é o teu nome?* Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

SILVA, Marluce Pereira da. Modos de subjetivação de professores afrodescendentes: técnicas de si ante práticas de inclusão/exclusão. *In:* ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de; VEIGA-NETO, Alfredo; SOUZA FILHO, Alípio de (org.). *Cartografias de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista. *Racismo em livros didáticos:* estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

SILVA, Paulo Vinícius Baptista; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. *In:* DIJK, Teun A. van (org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Contexto, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. *Revista Eletrônica de Educação*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade:* uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TELLES, Edward Eric. *Racismo à brasileira:* uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

Capítulo 6

Prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista

Giomária Pereira Damacena
Nilma Margarida de Castro Crusoé

Introdução

Esse texto tem como objetivo apresentar resultados de pesquisa sobre a prática pedagógica de coordenadores e, parte do princípio, de que a base do trabalho do coordenador é a docência. Buscou como objetivo analisar a prática pedagógica de coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista. Na tentativa de estabelecer mediação entre o particular e o geral, começamos por colocar o objeto de estudo na estrutura da legislação.

A Constituição Federal (CF) de 1988 considera a educação como um dos direitos sociais do cidadão, conforme consta no Art. 205:

> A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988, p. 63).

Também assegura a LDB 9394/96 em seu Art. 2º que:

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

O Art. 206 da CF 1988 e o 3º da LDB9 394/96 tratam dos princípios que norteiam a forma como o ensino é ministrado. Dentre eles destaca-se três, os quais tratam do direito à educação:

> Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
> I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
> II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
> [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988, p. 63).

O que nos faz entender que para assegurar esse direito é necessário que as autoridades competentes garantam condições de trabalho, espaço físico adequado, formação continuada, apoio financeiro, entre outros. Entende-se que uma gestão comprometida nas unidades de ensino pode contribuir para a liberdade de aprender, bem como para que o direito à educação seja materializado na escola, considerando que:

> Educação de qualidade é aquela que promove *para todos* os domínios do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessárias ao mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2018, p. 62).

Pode se considerar que uma gestão escolar de qualidade é aquela que todos os indivíduos que fazem parte da comunidade escolar podem participar, é o que chamamos de gestão democrática, que tem como base legal a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, inciso VI,

que estabelece "a gestão democrática do ensino público na forma da lei" (BRASIL, 1988, p. 63) e na LDB 9394/96, que estabelece em seu Art. 14 que:

> Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
> I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
> II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1988, p. 47).

Percebe-se então que a gestão democrática inclui a participação de representantes dos vários segmentos da escola (pais, professores, alunos, funcionários) nas ações e decisões de cunho político e pedagógico. Isso possibilita que a escola crie vínculos com a comunidade, entenda a sua realidade e assim possa adequar o seu currículo, pois quando se fala em gestão democrática acredita-se em uma educação com destaque social, uma escola pensada a partir do coletivo, tendo como objetivo formar cidadãos responsáveis e críticos. Uma vez que,

> A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora (VEIGA, 1998, p. 4).

Nesse caso é necessário que prevaleça a transparência nas atitudes do gestor para assim poder garantir a democracia da sua gestão.

Deduz-se então que a gestão democrática só acontece quando o poder não fica apenas na mão do diretor, mas quando as opiniões de todas as pessoas são consideradas, em busca da autonomia escolar, do crescimento profissional e da valorização da escola, da comunidade e

de todos os envolvidos no processo e esses envolvimentos se revela no momento de construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

À coordenação e seus pares também compete a elaboração de planos de ação, vinculados ao PPP da unidade de ensino e as políticas educacionais, buscando uma organização escolar discutida e pautada em pesquisas, assegurando assim uma educação democrática, para que a desigualdade não seja camuflada nem a autoridade confutada. Ela desafia, estimula e orienta, coloca limites, mas não oprime. O limite se da em função do desenvolvimento do educando de forma integrada com compromisso e responsabilidade por parte dos participantes no processo.

Para que haja um total entrosamento entre todos os envolvidos nesse processo é necessário que haja um elo entre os vários segmentos da comunidade escolar, e assim, com desenvoltura, responsabilidade e um bom relacionamento com pais, colegas, direção, estudantes, ou seja, com todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar, busque desenvolver uma educação significativa que permita a atuação crítica do educando em busca de um entendimento da sociedade a qual estão inseridos, isso porque "a relação entre educação democrática e uma visão crítica do modelo de sociedade em que vivemos constitui-se como parte integrante do seu projeto político-pedagógico" e este deve ser construído, de forma democrática, considerando a realidade e necessidades da comunidade prezando pela participação de todos que fazem parte do processo (MARTINS, 2014, p. 66) Considerando que:

> A democracia e a educação democrática se fundam ambas, precisamente, na crença no homem. Na crença em que ele não só pode, mas deve discutir os seus problemas. Os problemas do seu País. Do seu Continente. Do mundo. Os problemas do seu trabalho. Os problemas da própria democracia. A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa (FREIRE, 2000, p. 96-97).

Aqui destaca-se a figura do coordenador pedagógico como esse elo, pois ao assumir esta função, o profissional precisa ter consciência

das suas atribuições, buscando estar sempre a frente, atento às mudanças para que assim consiga ser o suporte que o professor precisa. Em contrapartida, a sua função precisa ser valorizada, evitando, por parte de outros profissionais, sobrecarregá-lo com atribuições que não sejam de sua função. O coordenador faz parte da gestão da escola, ele é um gestor pedagógico cujas competências profissionais envolvem:

> a) Desenvolver capacidade de comunicação entre si e com os alunos...;
> b) Desenvolver capacidades e habilidades de liderança;
> c) Compreender os processos envolvidos nas inovações organizacionais, pedagógicas e curriculares;
> d) Aprender a tomar decisões sobre os problemas...;
> e) Conhecer, informar-se, dominar os conteúdos da discussão para ser um participante atuante e crítico;
> f) Saber elaborar planos e projetos de ação;
> g) Aprender métodos e procedimentos de pesquisa;
> h) Familiarizar-se com modalidades e instrumentos de avaliação do sistema, da organização escolar e da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2018, p. 79-82).

No contexto da gestão democrática o coordenador e o diretor são vistos como responsáveis por uma gestão participativa e mediadores na relação entre escola, comunidade e família. Como gestor responsável pelo pedagógico, o coordenador deve abrir espaços de reflexão política e pedagógica. Aqui, ressalta-se que o projeto de escola é político e pedagógico.

A formação do professor para atuar na coordenação, numa perspectiva de gestão democrática, deve ocorrer durante toda sua trajetória profissional, tendo início na Universidade e continuada por meio de formações que, muitas vezes, acontecem no seu próprio ambiente de trabalho. Sobre as funções da coordenação pedagógica, se faz necessário uma atuação junto aos professores, na elaboração de planejamento e desenvolvimento de ações que visem a apropriação de conhecimentos pedagógicos e disciplinares numa constante interação com todos os membros da comunidade escolar e, finalmente, que busque caminhos para a superação de dificuldades presentes na escola.

A prática de coordenação na escola envolve aspectos atinentes à formação inicial e continuada, de demandas do cotidiano da escola e da legislação educacional. O trabalho do coordenador pedagógico é complexo e possui uma importância crucial para o bom desenvolvimento do trabalho pedagógico. O profissional que assume esta função precisa ter consciência dos desafios a serem enfrentados e precisa buscar desenvolver uma prática baseada na participação, na cooperação, na integração, procurando transformar a realidade nas escolas, com competência e compromisso profissional.

Este profissional tem como função contribuir para o desenvolvimento de um processo de ensino-aprendizagem efetivo e significativo e, para tanto, é necessário que tenha conhecimento e formação que possibilitem o desenvolvimento deste trabalho com êxito. Deve ainda buscar ajudar os professores na compreensão dos objetivos da educação e o que deve ser feito para sua obtenção. Além de atuarem um ambiente de constante transformação, o coordenador precisa agir no momento certo para contribuir de forma significativa com a prática pedagógica, na elaboração de projetos, na indicação de leituras, sempre de forma profissional e por meio de uma relação de confiança.

Mas, as ações desenvolvidas pelo coordenador, relacionadas a sua função, devem ser sempre construídas juntamente com os professores, para que possam buscar soluções para as dificuldades encontradas, uma vez que:

> O coordenador, ao mesmo tempo em que acolhe e engendra, deve ser questionador, desequilibrador, provocador, animando e disponibilizando subsídios que permitam o crescimento do grupo. Tem, portanto, um papel importante na formação dos educadores [...] em termos de abertura para um novo paradigma, podemos nos propor passar de "super" visão para "outra" – visão! (VASCONCELOS, 2002, p. 89 *apud* QUIRINO, 2015, p. 46).

Porém, muitas vezes, a visão equivocada da coordenação pedagógica muito ligada a um passado de controle, traduzida pela figura do supervisor, faz com que a sua atuação seja vista de forma negativa,

fazendo com que o profissional sofra resistência em seu ambiente de trabalho. Muitas vezes, as sugestões trazidas pelo coordenador para as reuniões de formação são consideradas desinteressantes por alguns profissionais que, em muitas vezes, veem no coordenador, uma forma de opressão. Sobre essa questão, Placco e Souza (2015, p. 48) destacam:

> [...] este profissional tem apresentado dificuldades para desenvolver ações que favoreçam as interações na escola, nos mais diversos grupos que a habitam: entre professores e com os professores, entre professores e direção, entre professores e sistema de ensino, entre professores e pais, entre professores e alunos, e mesmo entre professores e o conhecimento de novas teorias e práticas pedagógicas.

Muitas vezes os professores não reconhecem o coordenador pedagógico como um par que pode contribuir com a organização da escola e articular proposta pedagógica, com vistas a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Os momentos de formação continuada, de avaliações das atividades desenvolvidas são fundamentais para estimular a criatividade do professor e atender as suas necessidades. Para que o coordenador atue adequadamente, é necessário que haja respeito por parte do grupo e tempo para o desenvolvimento do trabalho coletivo.

Para o desenvolvimento de ações coletivas, o coordenador conta com reuniões pedagógicas que muitas vezes não são bem aceitas pelos professores, que criticam e não acreditam que seja o suficiente para resolver os problemas existentes na escola. Cria-se, então, um distanciamento entre o real e o ideal, isso porque a função do coordenador não tem sido compreendida em suas dimensões diversas. Sendo as reuniões pedagógicas "palco de negociação" acabam por se configurar em "palco de encenações", cumprindo muitas vezes, um papel meramente formal" (TORRES, 2001, p. 45).

Os momentos de reunião são também momentos de troca onde se ensina e se aprende. É nesse tempo que se pode trocar experiências e, assim, enriquecer a prática de professores e coordenadores. Nesse sentido, o coordenador pedagógico deve estar sempre atento às mudanças que ocorrem na sociedade e, de forma dinâmica e estratégica, buscar

acompanhar a proposta pedagógica da escola em que atua, uma vez que a prática desenvolvida por ele está ligada ao sistema educacional. Este acompanhamento precisa ser permanente para contribuir no processo de formação dos professores, tendo estes a possibilidade de sanar as dificuldades encontradas no desenvolvimento do seu trabalho.

Os momentos informais da sala dos professores, das falas de corredores, que mostram de forma espontânea os problemas enfrentados no dia a dia da escola e, muitas vezes, soluções baseadas em experiências profissionais são momentos ricos e muito importantes para que o coordenador possa sempre estar a par dos acontecimentos dentro da escola.

Levando em consideração a importância do coordenador pedagógico nas unidades de ensino, considera-se que esse estudo poderá contribuir para o debate sobre a formação inicial e continuada do coordenador e sua prática pedagógica. É determinado por lei, que o profissional habilitado para atuar na coordenação pedagógica é o pedagogo e, por esta razão, o curso de pedagogia prepara teórica e tecnicamente para atuar na gestão pedagógica. Contudo, na realidade em estudo, as escolas municipais de Vitória da Conquista absorvem profissionais formados em outras licenciaturas pois, partindo do pressuposto de que a base da coordenação pedagógica é a docência, todos os profissionais da educação, com licenciaturas diversas, estariam aptos para coordenar a escola, não restringindo-se à formação e para alicerçar o desenvolvimento desta pesquisa, objetivos foram traçados para um melhor andamento da mesma, bem como, para permitir que os resultados almejados sejam alcançados. Assim, definimos como objetivos específicos: Conhecer a prática pedagógica desenvolvida pelo coordenador pedagógico; Comparar diferentes práticas, em que se aproximam e se diferenciam; Contextualizar a prática.

Abordagem metodológica

O que é aprendido e ensinado na escola enquanto conteúdo escolar deve ser transmitido pelos saberes dos docentes, saberes esses que são adquiridos também com a prática. Pode-se dizer então que a prática pedagógica é adquirida pelo professor ou aperfeiçoada por meio

do ato de ensinar e, nesse sentido, "as práticas pedagógicas incluem desde planejar e sistematizar a dinâmica dos processos de aprendizagem, até caminhar no meio de processos que ocorrem para além dela [...]" (FRANCO, 2015, p. 608).

A prática pedagógica pode ser definida como "uma ação social dotada de sentidos constituídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes" (CRUSOÉ, 2014, p. 96). É também uma "síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas de relações de afeto (amores, ódios, raivas...) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica" (SOUZA, 2009, p. 37). Uma prática plural, relacional e valorativa (CRUSOÉ, 2014) e uma prática de produção de conhecimento (SOUZA, 2009). E sendo o coordenador pedagógico um profissional que se preocupa com articulações, relações e mediações entre a escola e o sistema municipal de educação, sua prática tem um olhar pedagógico e político.

Assim, definimos esta pesquisa enquanto qualitativa, pois "responde a questões muito particulares [...] ela trabalha com um universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (MINAYO, 2009, p. 21). Para Ludke e André (1986) a pesquisa qualitativa representa a grande potencialidade em pesquisas educacionais, tendo características específicas. Para as autoras, todos os dados coletados são muito importantes sendo muito rico em descrições de pessoas, situações e acontecimento. "O pesquisador deve assim, atentar ao maior número possível de elementos presentes na situação estudada, pois um aspecto supostamente trivial pode ser essencial para a melhor compreensão dos elementos que estão sendo estudados" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 12), sendo que "[...] o processo de pesquisa qualitativa não admite visões isoladas, parceladas, estanques. Ela se desenvolve em interação dinâmica retroalimentando-se, reformulando-se constantemente" (TRIVIÑOS, 1987, p. 137).

Esta pesquisa foi desenvolvida com coordenadores de escolas municipais de Vitória da Conquista. Inicialmente, foi solicitada a

autorização da Coordenadora Geral de Educação da Secretaria Municipal de Educação (SMED) para o desenvolvimento dessa pesquisa dentro das escolas. De acordo com as informações recebidas na SMED, a rede municipal de ensino possui um total de 184 escolas, sendo 110 na zona rural e 46 na zona urbana, além de 28 creches, tendo cada unidade de ensino um coordenador pedagógico. Em seguida, fez-se o convite para participar da pesquisa e, apenas sete se disponibilizaram. Sendo assim, esta pesquisa foi desenvolvida com esses sete profissionais, sendo 2 com formação em História (Paula e Elisa), 2 com formação em Geografia (Luana e Cristina), 1 com formação em Ciências Contábeis e complementação em Matemática (Marta) e 2 com formação em Letras, além de possuírem Mestrado (Ana e Gal).

As escolas nas quais foram desenvolvidas a pesquisa estão localizadas em bairros periféricos, sendo uma na zona rural.

A primeira escola está localizada na Vila Serrana com aproximadamente 1500 educandos. A segunda escola está localizada no bairro Brasil, com 386 educandos. A terceira escola está localizada no bairro Bruno Bacelar. Possui um total de 175 educandos. A quarta escola está localizada na Urbis V com um total de aproximadamente 1410 educandos. A quinta escola está localizada no bairro Alto Maron, com um total de 440 educandos. A sexta escola está localizada na zona rural de Vitória da Conquista. Tem um total de 450 alunos, sendo 395 na escola sede e 55 alunos em uma extensão, em outra localidade. A sétima escola está localizada no bairro Patagônia, com um total de 1292 educandos. Os nomes dados às coordenadoras são fictícios para garantir o anonimato das participantes.

Como instrumento de produção de dados, foi utilizada a entrevista semi estruturada "que combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada" (MINAYO, 2009, p. 64), e ainda "permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 34). Sendo "uma técnica que permite um acesso aos discursos dos indivíduos tal como esses se expressam, ao não observável:

opiniões, atitudes [...] consiste numa técnica capaz de provocar uma espécie de introspeção" (AMADO, 2017, p. 213-214).

A entrevista foi realizada por blocos, dando total liberdade de fala aos entrevistados, mas também foram utilizadas questões norteadoras para facilitar o direcionamento da entrevista em busca de informações subjetivas. Para o caso de haver um certo distanciamento ou omissão de informações importantes, recorreu-se a algumas perguntas de recurso como consta no quadro acima.

Como foi relatado anteriormente, o primeiro passo foi pedir autorização na SMED, para a realização da pesquisa com os coordenadores. Autorização concedida, começou-se a entrar em contato com os coordenadores das escolas como o objetivo de pesquisar a prática pedagógica dos mesmos. Convite feito e aceito, agendou-se local, data e horário da entrevista, de acordo com a disponibilidade de cada um.

As três primeiras entrevistadas foram mais rápidas, porém bastante produtivas, pois, mesmo nesse pouco tempo conseguiu-se obter as informações esperadas e necessárias. Somente a entrevista de Elisa foi tumultuada, como ela mesma relatou, uma das dificuldades encontradas como coordenadora é a falta de uma sala mais apropriada. A sala fica em frente ao pátio e, no momento da entrevista, estava sendo realizada uma atividade de educação física, o que dificultou a conversa por causa do barulho. Sendo assim, no momento de transcrição da entrevista, percebeu-se a necessidade de voltar para buscar mais informações que não ficaram bem claras em sua fala.

As outras entrevistas transcorreram sem problemas, todas as coordenadoras pesquisadas foram bem receptivas, tendo o cuidado de reservar um local tranquilo para a entrevista, bem como disponibilizar o tempo necessário para a realização da mesma. Foi tudo muito tranquilo e as entrevistadas ficaram bem à vontade, pois, sendo eu da mesma rede de ensino, já nos conhecíamos de outros momentos e algumas até de já ter trabalhado na mesma escola.

A análise das entrevistas foi feita a partir da técnica de análise do conteúdo, "conceito que tem sofrido uma evolução ao longo dos

tempos, caminhando de um sentido mais descritivo e quantitativo, numa primeira fase, para um sentido mais interpretativo, inferencial, em fases posteriores" (AMADO; COSTA; CRUSOÉ, 2017, p. 304). Pode se dizer que a sutileza dos métodos de análise de conteúdo tem como objetivos a superação das incertezas e o enriquecimento da leitura, sendo um método empírico, um instrumento marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um vasto campo de aplicação, o das comunicações (BARDIN, 2016, p. 36-37). Sendo, assim, definido:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição e conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

Optou-se por esta técnica por entender que ela permite a descrição das concepções da prática pedagógica desenvolvida pelas coordenadoras, o que permite que os dados sejam apresentados de forma sistemática e objetiva, uma vez que as entrevistas são fragmentadas em busca de categorias e sentidos atribuídos nas falas dos entrevistados.

Inicialmente, foi feita a transcrição da entrevista, transcrição esta feita pela entrevistadora para assim podermos manter a originalidade da mesma. Em seguida, realizou-se uma leitura vertical em busca de possíveis categorias e subcategorias na escrita da análise. Buscou-se horizontização ao comparar diferenças e semelhanças entre as práticas desenvolvidas. Trabalhou-se com a frase como unidade de sentido.

Prática pedagógica

Será tratado nesse item aspectos ligados às dificuldades encontradas no fazer pedagógico, os enfrentamentos, isto é, as estratégias utilizadas para solucionar os desafios, bem como as atribuições desse profissional e, as relações interpessoais.

Dificuldades e estratégias do fazer pedagógico

A prática pedagógica sofre influência direta da sociedade a qual faz parte. As estruturas sociais, o cotidiano escolar, o tipo de gestão, o acompanhamento por parte do coordenador, são aspectos determinantes para direcionar a mesma. No entanto, aqui será tratado da prática pedagógica do coordenador e as dificuldades encontradas para o desenvolvimento da mesma, bem como, a forma como ele lida com essas dificuldades.

Em se tratando de dificuldades no exercício da função Elisa relata: "[...]nós temos limitação de material, o que dificulta a parte de planejamento e execução das atividades (ELISA, 2019)". Nesta fala, ela mostra que a falta de material compromete o resultado final do seu trabalho e impede que o planejamento pedagógico seja realizado com eficiência, dificultando que sejam alcançados os objetivos da sua prática pedagógica. Além da falta de material, ela ainda relata que "[...] escola pequena em espaço físico, [...]não dispõe de um auditório[...]nem de uma sala de coordenação decente (ELISA, 2019)", fatores que dificultam desenvolver um bom trabalho. Sobre isso, Satyro e Soares (2007, p. 7) apontam que:

> A infraestrutura escolar pode exercer influência significativa sobre a qualidade da educação. Prédios e instalações adequadas, existência de biblioteca escolar, espaços esportivos e laboratórios, acesso a livros didáticos, materiais de leitura e pedagógicos, relação adequada entre o número de alunos e o professor na sala de aula e maior tempo efetivo de aula, por exemplo, possivelmente melhorem o desempenho dos alunos.

Nesse caso, a responsabilidade atinge um patamar bem mais amplo, saindo dos muros da escola e deparando-se com o descaso que a educação vem sofrendo ao longo dos anos, por parte do governo.

Pode-se considerar que o espaço físico da escola contribui para que o educando desenvolva sua capacidade crítica, reflexiva, bem como, favoreça as relações entre os pares, considerando que essas relações são

extremamente importantes para o seu desenvolvimento. Logo, pode-se supor que essa falta de investimentos nas escolas, dificulta essas aprendizagens limitando as possibilidades de expansão do conhecimento.

O descaso das autoridades também pode ser notado na fala de Elisa, quando ela diz que a escola é pequena em espaço e "[...] grande em número de aluno, o que também dificulta o desenvolvimento de trabalhos (ELISA, 2019)". Isso demonstra que a falta de investimento por parte dos órgãos competentes tem uma ligação direta no sucesso ou insucesso da educação, o que reflete diretamente no contexto social. O grande número de alunos por sala dificulta o acompanhamento individual do educando, impossibilitando assim o seu desenvolvimento de forma satisfatória. Em salas superlotadas, a indisciplina aumenta e, consequentemente, o desinteresse pelo que está sendo ensinado.

Em suma, segundo Elisa: "[...]são muitos fatores que contribuem pra que o aluno não deseje estudar (ELISA, 2019)", sendo este mais um desafio encontrado pela escola, principalmente, pela coordenação, no desenvolvimento do seu trabalho. Infelizmente, certas demandas não dependem diretamente do comprometimento dos funcionários da escola e o desinteresse pelo ensino aumenta, fazendo com que o educando "[...] goste da escola como um espaço social, mas aquela parte de aprendizagem, de construção de conhecimento, de debate, de discussão é muito pouco (ELISA, 2019)", isso mostra que:

> Conceber uma educação escolar em sintonia com o protagonismo juvenil requer estratégias e procedimentos em sala de aula e em outros espaços e momentos na rotina da escola , que considerem o potencial do jovem para planejar, organizar, desenvolver e avaliar ações, mediadas pelo professor, o que pode se efetivar, entre outras ações educativas , por meio da pedagogia dos projetos (FRANCO, 2012, p. 64).

E além do empenho dos profissionais são necessários, também, investimentos, por parte dos órgãos competentes, fazendo com que o ambiente escolar, de sala de aula, seja adequando e atraente para sua clientela. Nesse caso, diminuindo a quantidade de educandos por sala e

dando condições materiais adequadas para o desenvolvimento do trabalho do professor.

Mas, enquanto o investimento não chega, "reorientar o currículo escolar com o trabalho por projetos estimula a introdução de atividades mais dinâmicas e significativas no processo de ensino aprendizagem" (FRANCO, 2012, p. 65). Nesse sentido, Elisa, também, é persistente, está sempre em busca de meios para inverter a situação e mostra isso quando diz: "[...] A gente faz reunião com pai, [...] conversa com o próprio aluno (ELISA, 2019)". Ela usa o diálogo como uma ferramenta para o enfrentamento de tais obstáculos, pois:

> O diálogo fenomeniza e historiciza a essencial intersubjetividade humana; ele é relacional e, nele ninguém tem iniciativa absoluta. Os dialogantes "admiram" um mesmo mundo [...] o diálogo não é produto histórico, é a própria historicização (FREIRE, 2005, p. 16).

Uma vez que, quanto mais se considerar o diálogo como algo necessário na relação com o educando, mais este terá a curiosidade aguçada, sentindo-se mais estimulado para transformar sua realidade. Com esta postura, o professor deixará de ser um mero transmissor de conhecimento para ser um mediador, alguém que é capaz de vincular as experiências dos educandos com a sociedade em que vivem. Entretanto, apesar de todo o empenho por parte da coordenação pedagógica e da escola:

> [...] as possibilidades de participação dos jovens como protagonistas e corresponsáveis pelo processo educacional, decisório e organizacional são múltiplas, devendo ser potencializadas de acordo com o projeto educacional da escola e os desejos, anseios e necessidades dos alunos e dos professores. (FRANCO, 2012, p. 68-69).

Embora existam dificuldades, o gosto pelo que faz e o desejo atender as demandas desses educandos é impulsionador: "[...] Apesar do

desânimo, da sociedade, da administração pública eu gosto de educação, acredito, [...] gosto do que eu faço, gosto de gente e de estudar (ELISA, 2019)". Mais uma vez, realça que apesar do desânimo acredita na educação e está nesta função por gosto, deixando claro que precisa estar sempre estudando. Tem consciência da sua importância no processo de ensino-aprendizagem do educando, o que "acaba por ocultar as contradições presentes nas condições de trabalho" (FONTANA, 2010, p. 134), porque:

> [...] a valorização da docência como vocação representaria uma estratégia defensiva no plano individual, ou seja, a vocação funcionaria como um disfarce os mascaramento do sofrimento produzido pela angústia e pela insatisfação que os professores vivenciam no trabalho. Assim, a compensação das precárias condições de trabalho e da perda do espaço público seria explicada no nível individual pela vocação para permanência na docência (FONTANA, 2010, p. 134).

Como Elisa mostra, o coordenador pedagógico, assim como qualquer outro profissional precisa estar em constante formação. O que pode ser percebido nos relatos das entrevistadas é que o coordenador, em Vitória da Conquista, não tem recebido esta formação de forma adequada e, caso queiram, buscam informações por meio de pesquisas e leituras. Porém, sendo este o responsável pela formação docente dentro das unidades de ensino, também tem a necessidade de uma formação com temas específicos e direcionados à sua função. A atuação do coordenar é ampla e complexa, sofre influência de fatores internos e externos à ação educativa, necessitando assim de um preparo maior, bem como, o favorecimento do seu desenvolvimento profissional.

Outra dificuldade também enfrentada por Luana é: "[...] as vezes a gente é mais solicitada para indisciplina do aluno, produzir tarefa, do que até uma intervenção pedagógica (LUANA, 2019)". "[...] Na prática a gente acaba fazendo muita coisa que não é função do coordenador; [...] a maior dificuldade que eu encontro como coordenadora é cumprir realmente a função numa escola que tem demanda de várias outras coisas (PAULA, 2019)", isso porque:

> Num ambiente escolar não é raro o coordenador pedagógico realizar atividades que não são de sua competência. Enquanto o diretor, o professor, o secretário e demais funcionários da escola possuem atividades específicas, o coordenador se vê efetuando múltiplas tarefas que, objetivamente, não lhe dizem respeito (GEGLIO; CHRISTOV, 2012, p. 115).

E "[...]as vezes a gente é deslocada pra sala de aula... para fazer serviço da direção (GAL 2019)". Logo, "torna-se importante a identificação das razões que levam cada diretor a ser um agente de interrupção da ação formadora do coordenador pedagógico para que se possa dimensionar o enfrentamento a ser travado no contexto de tal relação de poder (GEGLIO; CHRISTOV, 2012, p. 67).

As falas de Luana, Paula e Gal são reforçadas por Geglio e Christov (2012) que deixam claro que muitas vezes o coordenador é agraciado com muitas tarefas que não são de sua competência, mas ele procura executar de acordo com suas possibilidades, se desdobrando assim para dar conta de várias atividades, o que provoca uma sobrecarga de trabalho desgastante. Ao mesmo tempo, essa situação o deixa com a sensação de não ter dado conta do trabalho no seu cotidiano. Isso acontece por falta de informação das atribuições do coordenador, o que fica nítido quando Paula afirma que ao assumir a função de coordenadora pedagógica "[...] nem a própria escola, nem a própria rede tinha o que era delimitado função de coordenador", mostrando pouco conhecimento sobre o assunto dizendo então que "[...] eu sabia o básico pelas pesquisas que fiz (PAULA, 2019)". Sobre esse desconhecimento, Torres (2001, p. 49) salienta que:

> [...] comumente, os coordenadores pedagógicos que as expectativas em relação ao seu desempenho, a falta de tempo, as inúmeras demandas do cotidiano e mesmo a falta de clareza em relação ao seu papel acabam por contribuir para que as suas preocupações centrem-se mais na modificação urgente de situações, na rápida resolução problemas e na prestação imediata de serviços.

Além das demandas dentro da escola, a sobrecarga também pode acontecer pela falta de profissionais que atendam as necessidades da

mesma, isso acontece as vezes por ser "[...] uma escola de periferia". "[...] Muitas pessoas não querem vir pra cá por causa da violência (ANA, 2019)". O que sobrecarrega ainda mais os profissionais que ali estão, em especial o coordenador, que acaba se tornando um "faz tudo" e, em algumas situações, é visto como aquele que consegue resolver qualquer situação, qualquer problema e, muitas vezes, deixa a desejar no desempenho do seu trabalho específico.

Cristina, assim como as outras entrevistadas, mostra que tem consciência da sua função quando afirma: "Ser coordenador pedagógico é ser responsável pela parte pedagógica da escola (CRISTINA, 2019)", mas, acredita que muitas pessoas não querem assumir esse cargo porque considera que a "[...] coordenação é um cargo complicado , ganha pouco, trabalha muito e tem muitos problemas (CRISTINA, 2019)". Além disso, o público a ser atendido por um só coordenador também se torna um problema trazendo: "muitas dificuldades de atender a todos os segmentos (MARTA, 2019)".

As falas de Cristina e Marta mostram também a sobrecarga de trabalho nesta função e ainda traz outro problema que é a valorização deste trabalho, financeiramente falando, a quantidade de alunos atendidos por um único coordenador. Mesmo com todas as dificuldades enfrentadas por este profissional, é necessário que este tenha conhecimento das suas atribuições e, principalmente, buscar desenvolve-las evitando sobrecargas. O seu papel principal é de transformar, juntamente com os professores e demais funcionários, a escola em um espaço de formação de pessoas capazes de transformar a sua realidade através do conhecimento, enfim, cidadãos conscientes e críticos.

Porém, o que se percebe é que, nem sempre, o trabalho do coordenador se limita às suas atribuições. Este se desdobra em várias funções dentro da unidade escolar, pois em uma sociedade que passa por conflitos sociais e econômicos, acaba refletindo diretamente dentro da escola e acaba sobrando para o coordenador administrar esses conflitos que os alunos trazem e muitos outros que são comuns na adolescência, como conflitos amorosos, uso de drogas, violência (familiar e social),

conflitos familiares. Todas as mazelas sociais que afetam o educando, seja trazido pelo próprio educando ou pelo professor, por mal comportamento em sala de aula, acabam chegando ao coordenador.

Além de todas essas demandas, este profissional também precisa atender as necessidades da escola como substituir professores, controlar entrada e saída de aluno, organizar e agendar horários, conversar com pais, ajudar o diretor em assuntos burocráticos, atender solicitação da secretaria, fazendo com que ele mal consiga parar, planejar e executar as atividades relacionadas as suas funções. Mal conseguem atender a professores, a se reunir com eles e, principalmente, realizaras atividades de formação continuada. Todas essas questões, não tem relação com a falta de experiência do coordenador, mas sim com excesso de trabalho não inerentes a sua função.

O coordenador pedagógico é um profissional indispensável para o bom andamento da unidade escolar pois ele "[...] é o elo entre professores, alunos, comunidade, gestão da escola, gestão da secretaria (ELISA, 2019)". "[...] é o coração da escola [...] é quem articula, quem movimenta a escola e ele [...] que liga pai com escola, professor com aluno, diretor com professor (Ana 2019)". Isso indica que ele "[...] tem uma importância grande na escola (LUANA, 2019)" e que "[...] o pedagógico é a alma da escola (LUANA, 2019)", sendo assim, o coordenador tem a função de "[...] acompanhar, solicitar, dizer, intervir, [...] ouvir , [...] ver as dificuldades (LUANA, 2019)".

> Nos últimos anos, nossa sociedade tem vivido mudanças tecnológicas, econômicas e políticas tanto rápidas quanto profundas. [...]. Todas essas mudanças exigem a formação de um cidadão e trazem exigências e responsabilidades educativas novas. [...]. Isso influencia o cotidiano da escola e de seus autores e, de maneira específica a formação contínua. [...]. Formar o novo profissional em serviço implica dialogar com ele continuamente no cotidiano da escola e refletir sobre seu papel, problematizando sua atuação, identificando os erros e as falhas para redimensionar a busca de uma nova prática, consciente e atuante (VIEIRA, 2012, p. 84).

As falas de Elisa, Luana e Ana reforçam o dito por Vieira (2012) e deixam claro que o coordenador tem um papel extremamente importante dentro de uma escola, o processo de ensino-aprendizagem, muitas vezes, demanda grande planejamento e engajamento por parte dos professores na elaboração e desenvolvimento das atividades e, para isso, necessita de alguém que esteja sempre dando o suporte necessário. Isso porque o coordenador "[...] É essa pessoa que pensa também junto com os professores a melhoria da aprendizagem (ELISA, 2019)". "[...] É aquela pessoa que é mediadora, ela trabalha principalmente com a formação, [...] é aquele suporte para o professor (PAULA, 2019)". Considerando que "a formação continuada é uma das etapas de preparação do profissional da educação e, de acordo com a própria nomenclatura, ela é contínua" (GEGLIO; CHRISTOV, 2012, p. 114), para isso é preciso que o coordenador tenha como foco principal "ajudar, orientar, dar apoio, tentar esclarecer algumas dificuldades para facilitar o trabalho do professor (MARTA, 2019)":

> É necessário que o coordenador pedagógico reconheça, no grupo de professores com quem trabalha, os sentimentos que vão surgindo no processo de formação continuada que se propõe, identificando-os e proporcionando momentos para os professores os exprimirem, para os compreenderem e equilibrarem, favorecendo, desta forma, a continuidade das mudanças na concepção da educação do professor e em suas práticas (VIEIRA, 2012, p. 91).

Para atender a tantas demandas e cumprir com louvor a sua função, este profissional precisa ter consciência das suas atribuições e responsabilidades, como já foi relatado anteriormente, para que assim, possa agir e enfrentar as dificuldades. Atribuições estas que, muitas vezes, não são de tudo desconhecidas, uma vez que, o que é feito por ele de forma mais ampla dentro da escola como coordenador, de alguma forma, já foi feito na sua função como professor, sendo evidenciado isso na fala de Elisa: "[...]eu já fazia isso como professora, como gestão (ELISA, 2019)". Essa fala deixa claro que o trabalho desenvolvido por ela não é

novidade, por já ter feito o mesmo na sala de aula. Seria interessante que todo coordenador pedagógico, antes de assumir esta função, passasse por uma sala de aula, pois o trabalho desenvolvido em sala é semelhante ao trabalho do coordenador, porém, em uma dimensão menor.

Mas, apesar de não serem totalmente desconhecidas as atividades desenvolvidas pelo coordenador, pode-se dizer que essa "[...] é uma das funções mais delicadas, porque tem que ser uma ponte de mediação entre professor, aluno e direção, formando assim [...] uma rede de ligações e de conexões (GAL, 2019)". Isto posto:

> O coordenador pedagógico deve buscar compreender a realidade tal como ela se apresenta reconhecendo seu caráter complexo [...] cada problema, cada conflito e cada crise vividos na escola constituiriam oportunidade de aprendizado para todos os envolvidos no processo educativo (SOUZA, 2012, p. 110).

E, para atender a essa demanda, esse profissional, "[...] tem que ser uma pessoa que tenha um bom relacionamento, isso porque, [...] o trabalho dentro da escola é em conjunto" (GAL, 2019)". Apesar disso, "o grupo de professores é o foco de atuação da escola e lidar com ele significa considerar suas especificidades, identificando suas demandas e promovendo ações para atendê-las" (SOUZA, 2012, p. 103). Gal destaca aqui a importância do bom relacionamento entre as pessoas que trabalham dentro de uma instituição de ensino. As relações interpessoais são tão importantes quanto o desenvolvimento das atividades profissionais, sendo assim, o próximo item trata da importância das relações interpessoais entre todas as pessoas que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem, dentro e fora da escola.

Relações interpessoais no ambiente pedagógico e com a família

As relações interpessoais são imprescindíveis em qualquer espaço social, pois as pessoas se relacionam o tempo todo e há a necessidade de convivência pacífica entre elas. Não diferente ocorre na escola, pois,

consequentemente, precisa-se manter boas relações, gerando assim o crescimento de todos os envolvidos. Considerando que:

> As relações interpessoais estão na base dos trabalhos realizados em grupo. Elas podem favorecer como também dificultar sua execução, considerando que eles implicam momentos de encontros, mas também de desencontros, o que requer aceitar e lidar com as diferenças, bem como encarar os conflitos que muitas vezes emergem nos contextos educacionais (FURLANETTO; MONÇÃO, 2016, p. 59).

Conflito esses que, segundo as autoras, podem ser essenciais para retirar os indivíduos da sua zona de conforto e fazer com que haja movimento dentro do grupo e assim contribuir para que a escola atinja seu objetivo maior, que é o sucesso no processo ensino-aprendizagem.

Essa relação ensino-aprendizagem tem relação com o que se ensina e o que se aprende e, para que esse processo tenha sucesso, é necessário que haja envolvimento de todos os membros da comunidade escolar, pais, educandos, professores, coordenação, direção, enfim todos juntos em busca de um bem comum, "[...]uma relação bacana, harmoniosa, respeitosa e até afetiva com seu professor eu acho que esse aluno aprende mais e melhor (ELISA, 2019)". Isso porque "o clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico" (FREIRE, 1996, p. 92). "[...] Quando o aluno percebe que o professor gosta dele a sua auto-estima é outra, [...] ele se esforça e [...] essa relação tem eu ser boa e prazerosa (LUANA, 2019)", pois:

> [...] a presença contínua da afetividade nas interações sociais, além da sua influência também contínua nos processos de desenvolvimento cognitivo. Nesse sentido, pode-se se pressupor que a interação que ocorre no contexto escolar também é marcada pela afetividade em todos s seus aspectos. Pode-se supor, também, que a afetividade se constrói como um fator de grande importância na determinação da natureza das relações que se estabelecem entre

> os sujeitos (alunos) e os diversos objetos do conhecimento (áreas e conteúdos escolares), bem como na disposição dos alunos diante das atividades propostas e desenvolvidas (LEITE; TASSONI, 2000, p. 9-10).

Considerando que "eu só posso ensinar algo para alguém que queira aprender (LUANA, 2019)" e "[...] quando o aluno gosta do professor [...] tem mais interesse (MARTA, 2019)", salienta-se

> [...] as relações de mediação feitas pelo professor, durante as atividades pedagógicas, devem ser sempre permeadas por sentimentos de acolhimento, simpatia, respeito e apreciação, além de compreensão, aceitação e valorização do outro; tais sentimentos não só marcam a relação do aluno com o objeto de conhecimento, como também afetam a sua auto-imagem, favorecendo a autonomia e fortalecendo a confiança em suas capacidades e decisões (LEITE; TASSONI, 2000, p. 20).

E, assim como os professores, o coordenador também precisa ter um bom relacionamento com os educandos (SOUZA, 2009), porque "[...] é importante que o coordenador esteja o mais próximo que puder do educando (ANA, 2019), uma vez que A gente está ligado diretamente com os estudantes (GAL, 2019)". Elisa vai além dos muros da escola quando diz: "[...] Eu moro na comunidade, então eu tenho uma relação muito boa com eles dentro e fora da escola (ELISA, 2019)". Logo:

> [...] se o ensino é uma profissão relacional (Perrenoud) e se boa parte dos saberes dos professores é constituído na relação com o outro (Tardif), o coordenador pedagógico precisa conhecer e valorizar a trama das relações interpessoais nas quais ele, coordenador, e seus professores interagem. E, ao lidar com professores que trabalham com seres humanos usando a si próprio como instrumento de trabalho, precisa desenvolver com esses professores uma relação calorosa autêntica relação que lhes permite desenvolver-se como pessoas que vão se relacionar com pessoas (ALMEIDA, 2001, p. 70).

Para o coordenador pedagógico desenvolver um bom trabalho, não é preciso apenas uma boa relação com os educandos e professores, é muito importante ter o apoio da direção: "[...]eu não vejo uma gestão de uma escola dissociada da parte pedagógica (ELISA, 2019)", ao passo que "as práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular" (LIBÂNEO, 2018, p. 238). Por isso "[...] é importante que o diretor e o coordenador estejam trabalhando juntos (ANA, 2019)", pois, "a implementação de práticas alternativas de organização e gestão da escola depende bastante da atuação da direção e da coordenação pedagógica" (LIBÂNEO, 2018, p. 95). Nesse sentido,

> Todos os membros da equipe escolar estão envolvidos com as práticas de gestão, mas a responsabilidade direta sobre elas pertence à direção e à coordenação pedagógica. A direção da escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias [...] a coordenação pedagógica responde pela viabilização, integração e articulação do currículo, do ensino e do trabalho pedagógico-didático, em ligação direta com o professor (LIBÂNEO, 2018, p. 239).

Paula e Ana compartilham da ideia de que é importante o trabalho conjunto entre direção e coordenação, pois um depende do outro. Assim como, Elisa que deixa claro que direção e coordenação precisam andar juntas, demonstrando estar satisfeita com a gestão da escola que atua quando afirma: "[...]com a direção[...]há uma relação de confiança, de reciprocidade (ELISA, 2019)". A confiança é essencial para que exista uma boa relação entre direção e coordenação. O diretor precisa ser visto pelo coordenador como uma figura de liderança e, consequentemente, o coordenador precisa de autonomia para a realização de suas atividades. Portanto, mesmo que tenham funções distintas, a responsabilidade de ambos é garantir que as atividades dentro da escola sejam desenvolvidas com competência e responsabilidade, favorecendo as condições necessárias para uma aprendizagem significativa. Apesar disso, Gal afirma que "[...] nem sempre é fácil [...]a direção muitas vezes vê a coordenação

como rival e não como parceiro (GAL, 2019). Essa coordenadora levanta uma problemática que acontece em algumas escolas, a rivalidade entre coordenação e direção, o que é discutido por Mate (2012, p. 149):

> [...] embora o papel do coordenador pedagógico seja importante, este não é o único fator no enfrentamento das adversidades, pois depende também das relações de poder da equipe escolar , que podem ser mais ou menos hierarquizadas e autoritárias, o que dificultaria circulação de novos fazeres, ideias e propostas.

Em Vitória da Conquista "[...] hoje em dia é o diretor quem indica o coordenador, mas isso não impede que haja [...] uma relação boa. Uma relação de respeito e amizade (CRISTINA, 2019)". Mesmo com as dificuldades enfrentadas pelas escolas e, consequentemente, pelo coordenador no desenvolvimento da sua função, este profissional se mostra sempre pronto pra servir, ajudar, contribuir. Elisa mostra isso quando afirma que sua função é "[...]de sustentar o colega (ELISA, 2019)". A palavra sustentar é bastante forte, acredita-se que ela considere suas orientações como suporte para o professor enfrentar os problemas em sala de aula. A função do coordenador é orientar, ajudar na formação e para isso coordenação e professor "[...] tem que caminhar lado a lado" buscando soluções considerando que [...] o momento de Atividade complementar (AC) é muito rico, [...] a troca de experiência faz crescer muito; [...] o diálogo é muito importante (ANA, 2019)". Para que se tenha sucesso nesse processo "[...] o professor tem que ver o coordenador como alguém que esta ali para mediar a prática pedagógica; [...] tem que ter uma relação além de respeito, uma relação ética de colaboração, um está ali para colaborar com o outro (PAULA, 2019)", levando em consideração que:

> A ênfase nesses enfoques situa-se principalmente na qualidade das relações: garantia de espaço para que todos se coloquem, ou seja, uma troca que caracteriza os contatos e clima de cooperação. As interações dos saberes também são evidenciados como fundamentais. Nesse espaço interpessoal e cognitivo os professores identificam e legitimam a autoridade do coordenador,

> percebendo-o como um mediador entre as ações em sala de aula, o projeto pedagógico mais amplo e as relações com os demais professores (TORRES, 2001, p. 50).

E para garantir essa formação rica e compartilhada, Ana reitera que para "complementar [...] estou sempre pesquisando textos, gosto muito de ler coisas teóricas, [...] eu tenho sempre buscado dar formação pro professor com textos teóricos (ANA, 2019)" .São muitos os problemas a serem enfrentados, mas a persistência é a chave para abertura de uma jornada de sucessos.

A persistência é uma forma "[...]de buscar caminhos, de continuar estudando [...] (ELISA, 2019)", o que deixa claro que a medida que atua na coordenação vai aperfeiçoando os seus conhecimentos estando sempre pronta pra enfrentar os desafios que aparecem no seu cotidiano.

Segundo Elisa, ela está sempre aprendendo na sua função como coordenadora, mostra isso quando diz: "[...] aprendo cada dia com minhas colegas, com os próprios alunos, com os pais quando trazem as demandas, com a secretaria (ELISA, 2019)". Reforça assim que também é possível aprender a ser coordenadora no exercício da função, pois "[...] foi onde eu mais cresci. Você cresce nas discussões com os colegas e até com o próprio "menino (ANA, 2019)". [...] Como coordenadora [...] tive a oportunidade de estudar muitos teóricos; [...] eu cresci muito (LUANA, 2019). A habilidade para ser coordenadora não tinha, mas fui aprendendo com o tempo (CRISTINA, 2019). Dependendo do tempo de atuação nesta função só vai aperfeiçoando "[...] a experiência da gente ao longo dos anos (GAL, 2019)".

Além da relação dentro da escola com colegas e educandos, a relação da coordenação com os pais também precisa ser "[...] uma relação respeitosa, harmoniosa, de confiança (ELISA, 2019)". "Esta confiança é, por sua vez, entendida como necessária para a colaboração da família dentro do ambiente doméstico e para sua presença mais ativa na escola" (BRITO, 2019, p. 61). No entanto, "[...]coordenador e família tem que ser uma relação de respeito e amizade, mas com profissionalismo (PAULA, 2019)", pois, "[...] é importante essa relação com a família (ANA, 2019)",

uma vez que "[...] a escola é um suporte, um apoio da educação que vem primeiro na família (PAULA, 2019)".

"A socialização primária permanece na criança com muito maior efetividade do que a socialização secundária" (PARO, 2000, p. 33), isso é nítido aos observarmos "[...] aqueles alunos que a família acompanha conseguem se desenvolver com facilidade [...] família mais próxima ajuda muito mais no aprendizado (MARTA, 2019)".

> Embora considere difícil que os pais, em sua maioria, até pela condição de semiletrados , sejam capazes de ensinar os conteúdos escolares ou de auxiliar eficazmente na solução dos problemas de aprendizagem apresentados pelos alunos, a maioria dos professores enfatiza que todos os pais podem muito bem estimular seus filhos, interessando-se por seus estudos, verificando seus cadernos, reforçando sua auto-estima, enfim, levando-o a perceber a importância do aprender e a se sentir bem estudando (PARO, 2000, p. 49).

A narrativa reforça que os pais são peças fundamentais na educação dos seus filhos. Para tanto, é necessário que estes estejam sempre presentes, contribuindo com os professores nesse processo. Apesar dessa boa relação, há algumas exceções: "[...]tem aquelas famílias que nem sempre vê a escola como parceira", assim como há "[...] professor também, por sua vez, joga toda a responsabilidade na família (ELISA, 2019)". Isso evidencia que:

> A divulgação de valores positivos com relação ao saber e ao estudo junto aos pais, para que estes trabalhem esses valores com seus filhos em casa, depende de uma comunicação muito eficiente entre escola e pais, o que estas longe de acontecer, segundo o depoimento do pessoal escolar. Parece haver, por um lado, uma incapacidade de compreensão, por parte dos pais, daquilo que é transmitido na escola; por outro, uma falta de habilidade dos professores para promoverem essa comunicação (PARO, 2000, p. 68).

Nessas afirmações reforçadas por Paro (2000), fica claro que nem sempre essa relação contribui de forma significativa nesse processo

ensino-aprendizagem e que "[...] acompanhamento pedagógico com o filho ainda fica a desejar (LUANA, 2019)", visto que:

> À família é ainda atribuída o papel de acompanhar os filhos no que tange à sua escolarização. Espera-se dos pais que estes auxiliem os filhos com as atividades extraclasse, que trabalhem a questão dos valores — que, aqui, infere-se ser a questão comportamental das crianças nos espaços escolares — e que estejam cientes do dia a dia de seus filhos na escola (BRITO, 2019, p. 51).

Conforme assinalado na abordagem metodológica, o objeto de estudo, prática pedagógica de coordenadores, foi norteado por dois conceitos de prática, sendo um deles entendido como "uma ação social dotada de sentidos constituídos na relação indivíduo/sociedade e, como tal, comporta valores, crenças e atitudes" uma prática plural, relacional e valorativa (CRUSOÉ, 2014, p. 96). A segunda como uma "síntese da realização interconectada da prática docente, prática discente, prática gestora, permeadas de relações de afeto (amores, ódios, raivas) entre seus sujeitos, na condução de uma prática epistemológica" e uma prática de produção de conhecimento (SOUZA, 2009, p. 37).

Nas análises, pode-se perceber a definição de Crusoé (2014) e Souza (2009) de forma clara em falas como "a gente faz reunião com pai, conversa com o próprio aluno"; "apesar do desânimo, da sociedade, da administração pública eu gosto de educação, acredito"; " gosto do que faço, gosto de gente e de estudar"; "o trabalho dentro da escola é um conjunto"; " o diálogo é muito importante"; " é importante essa relação com a família", evidenciando que apesar das dificuldades encontradas no desenvolvimento das atividades pedagógicas, a relação existente dentro do ambiente escolar entre professores, pais, educandos, enfim, todas as pessoas que fazem parte desse universo escolar, é de crucial importância para que haja uma educação de qualidade.

Percebeu-se também que, apesar dos desafios, existe uma perseverança, uma busca incessante para o enfrentamento das dificuldades existentes no ambiente escolar. E, em se tratando da definição de Souza

(2009), encontrou-se respaldo em falas como: "o aluno gosta da escola como espaço social, mas aquela parte de aprendizagem, de construção do conhecimento, de debate, de discussão é muito pouco"; " eu só posso ensinar algo para alguém que queira aprender"; "são muitos os fatores que contribuem para que o aluno não deseje estudar"; " o acompanhamento pedagógico do filho ainda fica a deseja"; "quando o aluno percebe que o professor gosta dele a sua auto estima é outra", mostrando que a produção de conhecimento se dá pelo interesse e as relações entre os sujeitos envolvidos. O que nos leva a crer que não há uma formação inicial ou um modelo de prática que seja suficiente para atender as demandas que existem na prática pedagógica, no cotidiano da escola. São muitas as demandas existentes desde a falta de material e deficiência do espaço físico aos problemas de relacionamento existentes no dia a dia da escola.

Considerações finais

Esta pesquisa teve como objetivo analisar a prática do coordenador pedagógico em escolas municipais de Vitória da Conquista. Foi possível evidenciar por meio das falas das entrevistadas que, apesar das dificuldades e desafios enfrentados por elas, todas se mostraram aptas e com muito interesse pela função que ocupam.

Em se tratando da prática pedagógica, foram ressaltadas as dificuldades e estratégias do fazer pedagógico e, levando em consideração o que foi analisado até aqui, vale salientar a pluralidade de experiências do coordenador, as dificuldades, desafios e tensões que estão presentes em seu cotidiano, bem como a satisfação e interesse que estes mostram no desenvolvimento da sua função. Por meio dos relatos constatou-se que o coordenador vai se formando de forma gradativa e processual. À medida que vai se relacionando com os demais profissionais responsáveis pelo processo ensino-aprendizagem, eles se mostraram abertos para contribuir e, também, aprender no desenvolver das suas atividades.

Diante do que já foi exposto, é necessário destacar algumas atribuições que são de responsabilidade do coordenador, dentre as

inúmeras atribuições destinadas a ele destacam: articular o projeto político pedagógico da escola, promover a integração entre todos os sujeitos envolvidos na educação (pais, alunos, professores direção), orientação pedagógica e formação docente, sendo estas as principais dentro de um universo bem maior que são as atribuições desse profissional. Mas, constatou-se nesta pesquisa que, muitas vezes, o desenvolvimento do seu trabalho fica comprometido devido à sobrecarga da sua função. A maioria relatou que, muitas vezes, o seu trabalho fica comprometido por haver a necessidade de se deslocar para atender demandas da escola que, na maioria das vezes, não são atribuições sua, porém importantes também.

Em se tratando das relações interpessoais no ambiente pedagógico e com a família, todos concordaram que é muito importante. Destaca-se que a relação professor/educando é muito importante para que a aprendizagem seja efetivada com sucesso, pois, segundo elas, quando o estudante tem afinidade com o professor, a sua aprendizagem é mais significativa. Consideram, também, importante a relação entre os colegas de profissão e, consequentemente, com o coordenador, acreditando que quando há cumplicidade entre professores e coordenador o trabalho flui com mais sucesso. A relação coordenador e direção também foi considerada imprescindível, pois a coordenação não consegue desenvolver um bom trabalho se não tiver apoio da direção escolar. E quanto a relação família/escola/professor, segundo relataram, esta é fundamental, alegando que quando o aluno tem um acompanhamento, quando os pais se interessam pelo que acontece dentro da escola, a aprendizagem se dá de forma mais significativa.

Destaca-se no parágrafo acima a pertinência do conceito de Souza (2009) sobre prática pedagógica no que se refere a inseparabilidade entre as dimensões docentes, discentes e gestora, portanto, uma prática sempre relacional, como afirma Crusoé (2014).

Sendo assim, conclui-se que o coordenador pedagógico, apesar de muitas atribuições da sua função, busca atender a todas as demandas com presteza, tendo uma preocupação significativa com o processo ensino-

aprendizagem, estando sempre apto a intervir, quando necessário, para que este aconteça.

Ao iniciar esta pesquisa foi feito um levantamento de trabalhos já existentes sobre coordenação pedagógica e considera-se que esta pesquisa pode contribui com o enriquecimento das pesquisas já existentes, uma vez que os trabalhos existentes sobre coordenação pedagógica, se refere apenas a pedagogos, enquanto que ficou claro, também, nessa pesquisa, que para ser coordenador, desde que se tenha disponibilidade de estudar, pesquisar e estar sempre em busca de conhecimento, todo educador tem capacidade. Conforme pode-se perceber nos relatos, a experiência vai sendo adquirida gradativamente, o que acredita-se que com o pedagogo também não seja diferente, pois a formação acadêmica prepara teoricamente, mas a experiência em serviço é fundamental.

Como esta pesquisa parte do pressuposto de que a base para a coordenação é a docência, pode-se dizer que isso se reafirma na fala das coordenadoras quando demonstram persistência na busca de uma educação de qualidade, estando sempre prontas para enfrentar os desafios e estar em constante busca de conhecimento que possa contribuir para a aprendizagem dos estudantes e para o desenvolvimento de um conhecimento significativo e transformador.

Referências

ALMEIDA, L. R. O relacionamento interpessoal na coordenação pedagógica. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o espaço de mudança*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 67-79.

AMADO, J.; FERREIRA, S. A entrevista na investigação Educacional. *In*: AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 213-214.

AMADO, J.; COSTA, A. P.; CRUSOÉ, N. A técnica da Análise de Conteúdo. *In*: AMADO, J. (org.). *Manual de investigação qualitativa em educação*. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017. p. 304.

BARDIN, L. *Análise do conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso: 15 fev. 2020.

BRASIL. *Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96. Acesso: 15 fev. 2020.

BRITO, M. A. *Práticas de relação família-escola no segundo ano do ensino fundamental:* sentidos atribuídos pelas educadoras de uma escola pública de Vitória da Conquista, Bahia. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019.

CRUSOÉ, N. M. C. *Prática pedagógica interdisciplinar na escola:* sentidos atribuídos pelas professoras. Curitiba: CRV, 2014.

FONTANA, R. A. C. *Como nos tornamos professore?* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FREIRE. P. *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia:* saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e a questão do protagonismo juvenil. *In*: ALMEIDA, L. R.; SOUZA, V. M. N. *O coordenador pedagógico e questões de contemporaneidade*. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 61-80.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. *Educ. Pesqui., São Paulo, v. 41, n. 3, p.* 601-614, jul./set. 2015.

FURLANETTO, E. C.; MONÇÃO, M. A. G. Gestão escolar: organização pedagógica e mediação no espaço escolar. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o trabalho colaborativo na escola*. São Paulo: Loyola, 2016. p. 55-70.

GEGLIO, P. C.; CHRISTOV, L. H. S. O papel do coordenador pedagógico na formação do professor em serviço. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 112-119.

LEITE, S. A. S.; TASSONI, E. C. M. *A afetividade em sala de aula:* as condições de ensino e a mediação do professor. Campinas: UNICAMP, 2000. Disponível em: https://www.fe.unicamp.br/alle/textos/SASL- A Afetividade em Sala de Aula. pdf. Acesso em: 29 jan. 2020.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola:* teoria e prática. 6. ed. São Paulo: Herccus Editora, 2018.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, B. *Oprimidos da pedagogia:* de Paulo Freire à educação democrática. São Paulo: Nibelungo, 2014.

MATE, C. H. O coordenador pedagógico e as relações de poder na escola. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2012. p.145-151.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social:* teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

PARO, V. H. *Qualidade de ensino:* a contribuição dos pais. São Paulo: Xamã, 2000.

PLACCO, V. M. N. S.; SOUZA, V. L. T. Diferentes aprendizagens do coordenador pedagógico. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2015. p. 47-61.

QUIRINO, R. Saberes e práticas do pedagogo como coordenador pedagógico. *Revista Docência Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 5, n. 2, p. 31-55, out. 2015.

SATYRO, N.; SOARES, S. *A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental:* um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

SOUZA, J. F. *Prática pedagógica e formação de professores*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, V. L. T. O Coordenador pedagógico e o atendimento à diversidade. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. 9 ed. São Paulo: Loyola, 2012. p. 93-112.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em Ciências Sociais:* a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TORRES, S. R. Reuniões pedagógicas: espaço de encontro entre coordenadores e professores ou exigência burocrática? *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2001. p. 45-51.

VEIGA, I. P. Projeto político pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, I. P. (org.). *Projeto político-pedagógico da escola:* uma construção possível. Campinas: Papirus, 1998. p. 11-35.

VIEIRA, M. M. S. O coordenador pedagógico e os sentimentos envolvidos no cotidiano. *In*: ALMEIDA, L. R.; PLACCO, V. M. N. S. (org.). *O coordenador pedagógico e o cotidiano da escola*. São Paulo: Loyola, 2012. p. 83-92.

Capítulo 7

A educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Educação Básica: a relação entre pedagogia e história

Ruthnelle de Oliveira Chagas
Cecilia Conceição Moreira Soares

Introdução

O contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tem sido marcado por um ambiente de instabilidades de propostas e por compreensões contraditórias a respeito dos anseios, das necessidades e das perspectivas dos sujeitos educandos dessa modalidade. Ao tentar desenhar uma proposta para esses sujeitos se faz necessário compreender o público da EJA, suas reais condições sociais, históricas e afetivas, o modelo de sociedade em que os mesmos estão incluídos e as possibilidades de intervenção que os mesmos podem realizar nesse cenário. Não é inverdade afirmar que a educação de jovens e adultos no Brasil atende a uma população, quase que na sua totalidade, oriunda das classes populares. Por classes populares, entendemos que constitui de modo geral o grupo social formado por pobres, índios, negros, lavradores, agricultores, miseráveis, empregados, trabalhadores formais e informais, desempregado, desamparados e desalentados.

Frente a uma proposta educacional voltada para essa categorial social, compreendemos que é fundamental a conexão destes estudos com áreas do conhecimento que possam estabelecer uma interlocução crítica entre as realidades sociais dos estudantes e os conteúdos escolares. Desta forma, as disciplinas de história, sociologia e antropologia se apresentam como ferramentas imprescindíveis para conhecer o universo particular dos sujeitos, bem como o contexto histórico que estão inseridos na sociedade.

Para este capítulo elegemos a disciplina História no intuito de levantar discussão sobre o ensino de história nas turmas específicas da Educação de Jovens e Adultos, refletindo cotidiano e na cultura curricular da escola. Esta cultura no universo da Educação para Jovens e Adultos precisa ser analisada, considerando as localidades em que atuam os educadores e seu público escolar, perpassando aspectos como a questão geracional, gênero, atividades exercidas pelos cursistas, participação em movimentos sociais, partidários e religiosos.

No universo da educação básica de jovens e adultos, os conhecimentos históricos são transmitidos em sua maioria por professores formados em história ou nas áreas de humanas, o que acarreta um grande desafio e responsabilidade para esses educadores. A proposta do Estado da Bahia para a reestruturação política para a EJA (2009) – ao ser inserida no contexto da educação formal –, encontra nas escolas, salvo algumas especificidades, um quadro de professores com formação em áreas específicas. Sendo assim, a formação adequada do professor, onde a disciplina História é ministrada por docentes da área, possibilitam uma crítica historiográfica dos conteúdos clássicos, perpassados por ideologias excludentes e elitistas.

Tomamos como ponto de partida para esta investigação uma classe da EJA – Tempo Formativo 2 e 3, que correspondem respectivamente ao fundamental 2 e ensino médio do Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, localizado no bairro Urbis V, na cidade de Vitória da Conquista. As turmas são compostas por alunos que desempenham atividades econômicas no setor do comércio ambulante, trabalho informal,

servidores, donas de casa e alguns cursistas se encontram em condição de vulnerabilidade social. Este trabalho faz parte do projeto de pesquisa que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste o da Bahia (PPGED/UESB). E corrobora este capítulo com as muitas discussões da Linha II "Currículo, Práticas Educativas e Diferença" do mesmo programa de pós-graduação.

A metodologia para esta pesquisa se baseará em análise de documentos e referências bibliográficas para refletir sobre alguns conceitos teóricos para a política do EJA e conceitos históricos que apresentaremos no intuito de contribuir com a prática de ensino dessa modalidade, respeitando as experiências de vida e diferenças culturais. A prática docente de uma das autoras deste capítulo, neste ambiente educacional, proporcionará informações sobre o cotidiano dos alunos a partir das observações e da experiência de ensino.

EJA: realidade escolar, sujeitos e território de identidade

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está definida pelo artigo 37 da LDB (Lei nº 9.394/96), ratificada pelo artigo 208, inciso I, da Constituição Federal de 1988. Trata-se de uma modalidade de ensino destinada a jovens e adultos que não deram continuidade em seus estudos e para aqueles que não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada. Atende especialmente ao público queoutrora buscaria no Supletivo a conclusão dos estudos nível fundamental e médio. São pessoas que interromperam seu percurso escolar devido a circunstâncias diversas que têm urgência em aprender e na obtenção dos certificados que comprovam o aprendizado. Muitas vezes, a comprovação dessa formação coloca o indivíduo em condições melhores de disputa nas relações do mundo do trabalho.

Quase sempre o fracasso escolar está relacionado com as condições econômicas e sociais que afligem os mais pobres da população em contextos urbanos e rurais. Para além dos aspectos ideológicos da educação, a exemplo da cultura escolar e seu currículo, as dificuldades quanto ao acesso as unidades, a disciplina nos estudos, limitações a

nível material, etc. estabelecem obstáculos à formação básica e ensino fundamental, condicionando os indivíduos aos lugares subalternos e aos improvisos na dinâmica de uma sociedade capitalista.

No Brasil, desde o Período Imperial, a educação surge como uma possibilidade de ascensão social, ao proporcionar acesso as informações e conhecimentos específicos para inserção nos setores da economia que podem significar uma independência econômica e projeção de realidades sociais mais dignificantes. Nas últimas décadas, esta perspectiva na educação ganhou novos contornos e uma necessidade fundamental à pessoa que almeja alterar o status de marginalizado pela ausência de instrução básica para um indivíduo capaz de apreender e desenvolver habilidades e competências técnicas para inserção nas demandas contemporâneas de trabalho e produção de renda.

Diante dessa abordagem, ao focar os sujeitos da EJA, o ponto de partida defendido por Arroyo (2005) se inicia em uma ação educativa que prioriza conhecer a história de vida desses jovens. Ao desmistificar uma visão de "túnel" que restringe a perspectiva do jovem por não ter tido acesso à educação durante a sua infância e posteriormente na adolescência, quando excluídos ou evadidos do sistema educacional, a EJA ainda é tida como uma continuidade ou segunda chance. O protagonismo do jovem é visto não apenas quando se tem seus direitos básicos subtraídos, mas em ações que vão além de sua condição social. Ainda que sob essa égide de desamparo de direitos, o jovem não deixa de agir dinamicamente na sociedade, pois suas ações não paralisam quando os seus direitos lhe são negados. Desta forma, é nesta direção que a formação de professores deve seguir, levando-se em conta esse novo olhar, promovendo toda uma reformulação didática e curricular, preconizando o caminhar desses jovens no universo escolar.

Segundo Arroyo (2005), são nos movimentos sociais que se desnuda uma imagem fracionada de quem são os sujeitos da EJA e mostra uma trajetória coletiva de uma sociedade que teve historicamente seus direitos negados. São os pobres, desempregados, negros que fazem parte dos mesmos coletivos sociais, raciais, étnicos e culturais. Ainda nessa

mesma temática, segundo Arroyo (2003), os movimentos sociais são fundamentais para compreender essa projeção desmitificada do jovem, entre as décadas de 70 e 80 do século passado. Os estudos apontam para uma presença na atuação dos movimentos sociais, ao fomentar a consciência pelo direito à educação, fugindo preeminentemente da política clientelista. Contudo, a escola persiste em uma estrutura que ainda não está preparada a ouvir o tempo de vida desses jovens.

Para Arroyo (2005) reestruturar a Educação de Jovens e Adultos implica em reconhecer essas identidades coletivas que foi estendida a gerações. Denota-se então que perder a coletividade desses sujeitos, significa perder sua própria identidade, reduzindo-os a sujeitos isolados de sua base originária. Nesse aspecto, o texto Educação de Jovens e Adultos organizado por Rosane Pires (2006) reforça o argumento, questionando a necessidade de mudanças em relação à questão racial, não restrito apenas a temas transversais ou mesmo curricular, mas, sobretudo nas indagações, nos debates e histórias de vida.

Nesse sentido, a educação de jovens e adultos em cidades como Vitória da Conquista, é historicamente formada por latifundiários e imigrantes, voltado a uma economia pecuária e agrícola, onde demandava grande mão de obra servil e trabalhadores rurais. No decorrer dos anos, essas pessoas refletiram na composição de sua população e no cotidiano das relações de trabalho. Dentre esses, poucos superaram os obstáculos sociais que criaram barreiras para a promoção educacional. É para este público que o ensino da disciplina História deve se comprometer, contribuindo com reflexões sobre os processos históricos que podem ajudar numa reflexão política, importante na construção de uma concepção de cidadania e pertencimento social.

Pedagogos e ensino de História

A partir da LDB de 1996, os cursos de Licenciatura em Pedagogia foram sendo reestruturados considerando a necessidade de inserção de disciplinas em diferentes áreas do ensino e de inclusão social.

Particularmente é esta a situação do ensino de fundamentos da disciplina História para a educação básica em cursos de Pedagogia. A LDB/96, para além dos pontos positivos sobre os princípios e objetivos da educação brasileira, atribuiu ao pedagogo grande responsabilidade na transmissão dos conteúdos das áreas das Humanidades. A pedagogia – segundo Cambi (1999) – vivencia uma complexa fermentação de interesses sociais, políticos, econômicos e culturais. É um saber em transformação que constrói e desconstrói e precisa se reinventar na diversidade que se apresenta o mundo atual. Os conteúdos historiográficos passaram a ter um peso diferenciado, vez que as diretrizes e os parâmetros curriculares nacionais são incisivos em propor a relação dos conhecimentos com a realidade escolar e social dos alunos. Saber refletir historicamente, não é algo que se descubra apenas na fase adulta, mas iniciada em tenra idade no ambiente escolar, onde o professor com o uso de metodologias e conhecimentos fundamentados nas abordagens historiográficas mais recentes passa a transmitir os assuntos históricos comprometidos com o aprendizado crítico-reflexivo para desconstrução de uma única concepção de história.

A partir dessa compreensão, os professores de História atuando na formação de professores da educação básica deverá garantir os instrumentos teóricos e metodológicos necessários à capacitação docente. Ensinar a pensar historicamente é possibilitar ao futuro professor da Educação Básica uma visão objetiva sobre a disciplina, seus objetivos, conceitos fundamentais, principais teorias e os sujeitos sociais em diferentes temporalidades e contextos econômicos. Consideramos, também, que os alunos de pedagogia trazem vivências e suas respectivas culturas.

De acordo com Nicodemos (2013) a disciplina de História ainda carrega de forma significativa os paradigmas que a constituíram no século XIX, vinculados aos processos de sedimentação dos Estados Nacionais e seus valores de legitimação. Sob esse prisma a formação inicial dos docentes carrega e legitima um modelo pragmático de se ensinar e aprender História ainda tradicional.

Para as turmas da EJA o ensino de história requer metodologias específicas à faixa etária e as experiências sociais e culturais do corpo

discente e também da realidade dos professores que atuarão na esfera da educação básica – responsável por inúmeras disciplinas e seus campos específicos. No Parâmetro Curricular Nacional (PCN)para ensino de História, no tópico intitulado "Aprender e Ensinar História no Ensino Fundamental", o texto afirma que o ensino e a aprendizagem de História envolvem uma "distinção básica entre o saber histórico, como um campo de pesquisa e produção de conhecimento do domínio de especialistas, e o saber escolar, como conhecimento produzido no espaço escolar". Denota-se, então, que de acordo com as escolhas didáticas, possibilita-se práticas pedagógicas mais inclusivas.

Para Fazenda (1996), é válido buscar novos conhecimentos pedagógicos, pois pensar a educação como um processo de formação de homem requer um referencial seguro para a renovação. Contudo, segundo Arroyo (2013), apesar das mudanças pedagógicas e curriculares se caracterizarem enquanto propostas de governos, não há garantia de que tais propostas formulem verdadeiras mudanças no cotidiano da prática escolar. Pensar que toda inovação vertical traga a luz para os problemas educacionais é contraditório, é uma falácia. Não é possível mudar sem colocar os agentes (professores) como protagonistas dessas mudanças.

Considerando que os alunos do EJA são em sua maioria adultos ou que suas vivências tenham lhes dado uma bagagem de responsabilidades diferenciada da sua idade cronológica, carregam consigo uma vivência social que não pode ser desprezada. A este repertório de conhecimentos, deve ser dedicado uma atenção particular na promoção de um diálogo positivo entre o docente o educando. Os saberes do cotidiano e da cultura que representam, constituem uma bagagem importante possível de ser aproveitada em consonância com os conhecimentos científicos.

Diante das expressivas mudanças dentro da educação baiana através da proposta política para o ensino de jovens e adultos pela Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA), no ano de 2009, quando alterou de forma significativa as metodologias, o currículo e a avalição, trouxe consigo questionamentos que buscaram entender as mudanças que permearam a proposta curricular. Sacristán (1998) entende que ao teorizar

sobre o currículo, deve-se antes de mais nada levar em consideração as reais condições de sua realização, devido à complexidade que se apresenta dentro do universo particular da escola, bem como seu momento histórico e a modalidade de ensino. Nesse contexto ao analisar como o currículo da Educação de Jovens e Adultos é praticado dentro do Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, levaremos em consideração as nuances de sua realidade, vez que se entende a importância dada ao currículo e o seu papel regulador dos conteúdos e das práticas que o professor encontrará nas unidades de ensino durante o seu trabalho. Ademais, nos sistemas de ensino o currículo padroniza desde a seleção de conteúdos até a organização do tempo de formação dos sujeitos da EJA.

Um currículo diversificado que contemple os anseios dos jovens e adultos, deve estar amparado nos preceitos de uma educação voltada para as camadas populares. Nas ideias de Freire (2018) os temas geradores devem buscar nas experiências de vidas dos sujeitos envolvidos no processo de formação, desta forma, a formação do professor da EJA deve "entender e respeitar, de maneira positiva, a diversidade de território, idade, gênero, sexo, raça/etnia, crenças e valores, assumindo-a como elemento pedagógico" (BAHIA, 2009, p. 15). Toda essa diversidade exige um olhar interdisciplinar para esses sujeitos. Neste aspecto, as disciplinas ligadas às ciências humanas – sobretudo de história – tem uma imagem singular dos alunos da EJA por buscar em suas raízes históricas /sociais a trajetória de vida dos educandos.

Ainda segundo Freire (2018) para garantir que o temas geradores estejam conectados com realidade concreta na vida dos educandos é necessário como princípio norteador o diálogo, esta é a forma de compreender o contexto histórico de vida dos jovens e adultos. Pois, segundo Arroyo (2007), ao longo desses últimos anos os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados, evidenciando as velhas polaridades da nossa sociedade. Assim, observa-se uma juventude cada vez mais vulnerável, sem horizontes e com poucas alternativas de enfrentamento.

A questão da formação para professores da EJA é outro aspecto importante. Geralmente, os professores que atuam nessas séries vão se adaptando à proposta formativa e constroem sua identidade docente. Apesar da existência das instruções pedagógicas da secretaria de educação do estado da Bahia, no espaço escolar há resistências e conflitos ideológicos dos professores envolvidos ao serem desafiados a atenderem ao projeto formativo, quando a concepção para esta modalidade de educação ainda não foi incorporada pelo grupo. No que tange as atividades avaliativas e conceitos atribuídos aos alunos, por exemplo, demanda para o professor o registro emdiários específicos para a EJA, a descrição de toda a trajetória educacional do discente percorrida durante os bimestres, sendo necessário um acompanhamento diário, numa ação meticulosa e intencional, que possa garantir que a avalição seja um instrumento de aprendizagem e não de reprovação.

Outro desafio é pôr em prática os pressupostos freireanos para educação popular, onde deve-se levar em conta a realidade do educando, atentando para suas experiências, suas opiniões e sua história de vida. Segundo Freire (2002), a educação deve estar pautada na formação plena dos sujeitos, buscando uma preparação para vida, com formação de valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igual. E ainda, "Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser" (FREIRE, 2002, p. 193).

Nesse sentido afirma Gadotti ao se referir à obra de Freire que: "a educação visa à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos" (GADOTTI, 1996, p. 85). Nesse contexto, mais um desafio se impõe ao professor do EJA: saber como aliar o desenvolvimento de uma visão crítica ao mesmo tempo em que os educandos estão buscando sua inserção no mundo do trabalho.

É fundamental, o reconhecimento de que os tempos e formas de aprendizagem dos jovens e adultos são diferentes dos das crianças e adolescentes, tanto pela conformação psíquica e cognitiva como pelo tipo de inserção social. A compreensão da disciplina História passa por uma compreensão de como a história é construída a partir das evidências do passado e essa construção é feita sempre distanciada do mesmo. A apreensão das noções de tempo histórico em suas diversidades e complexidades pode favorecer a formação do estudante como cidadão, fazendo-o aprender a discernir os limites e possibilidades de sua atuação na permanência ou na transformação da realidade histórica em que vive.

Educação de Jovens e Adultos e o uso das fontes históricas

Não se pode desconsiderar que a pesquisa é uma ação humana, e como tal, traz em seu bojo a inevitável carga de valores, interesses e concepções que orienta o pesquisador. Questionar um problema é próprio do espírito da curiosidade humana. A pesquisa não deve se enrijecer em áreas afins, pois a dinâmica do conhecimento humano por ser múltiplo, exige uma abordagem diversificada

Ao levantar discussões que envolvem uma característica da história da EJA – estando vinculada a um sistema informal de educação – a pesquisa em educação de jovens e adultos é necessária. Surge então o questionamento de como reestruturá-la, levando-se em conta as especificidades, a necessidade de uma lógica ordenada para se adequar ao sistema formal de educação e principalmente: como fazê-lo sem o conhecimento teórico desse processo que é tão singular a EJA. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2005) se preocupa com a necessidade de se ter mais pesquisas sobre o assunto, em como definir a EJA enquanto um campo de direitos, de responsabilidade política do Estado, necessariamente atrelando-a ao sistema de ensino, o que implica na necessidade de estudos que analisem os impactos positivos e/ou negativos desse controle.

Diante dessa dinâmica, a pedagogia atualmente se depara com a utilização de recursos teóricos e metodológicos de outras ciências com o objetivo de ajustá-los, enriquecendo a construção de uma tradição

metodológica, assumindo um caráter de ciência. O uso de aportes teórico similares ou os mesmos objetos de pesquisa, com um olhar diferenciado da produção pedagógica, pretensiosamente ou não, tem como meta retratar a realidade.

Segundo Neves e Costa (2012), o Historiador-Educador carece de conhecimento próprio do Pesquisador-Historiador, que por prática outrora em pesquisa, seu ofício está submetido ao rigor científico metodológico próprio. Desta forma, para o historiador em Educação conseguir ultrapassar essas barreiras, deve estar respaldado nos fundamentos de uma pesquisa histórica que leve em consideração as marcas temporais, o entendimento das fontes, a relação presente e passado sem julgamentos moralistas, a sensibilidade para o uso das fontes e perceber as nuanças das ideias, sem generalizações e sim, nessas relações, por menores e concretas que possam ser, visualizando as permanências e transformações.

Compreendemos que não se trata apenas do uso pela pedagogia das fontes históricas e mesmo de suas teorias, é necessário que se faça as críticas necessárias ao documento histórico. Por documento histórico entende-se as fontes históricas oficiais ou não, impressos, registros pessoais, registros materiais, dentre outros. De acordo com Le Goff (1990, p. 108 -109), as fontes históricas são formadas na atualidade por: "documentação histórica contemporânea, em especial da multiplicação da documentação audiovisual, o recurso ao documento iconográfico em sentido próprio ou figurado, etc.".

As fontes usadas hoje pela história também podem ser requeridas pela pedagogia por apresentar uma diversidade que possibilita uma compreensão da realidade. Marc Bloch (2001, p. 79) declara que: "A diversidade dos testemunhos históricos é quase infinita. Tudo o que o homem diz ou escreve, tudo o que fabrica, tudo o que toca pode e deve informar-nos sobre ele". A diversidade das fontes históricas reportadas hoje, já vem de um processo interdisciplinar de métodos de investigação de outras ciências.

No que concerne ao uso das fontes, o papel da subjetividade apresenta uma correlação com o pesquisador, pois ele carrega valores e

ideologias impregnados em sua formação. Não é possível desvincular tais valores de sua pesquisa. O pesquisador pedagogo que usa o arcabouço teórico e metodológico de outras ciências humanas absorve seus conceitos e suas ideologias. A história vinculada a um contexto único é influenciada pelo tempo e espaço. Desta forma, a pedagogia ao fazer uso dos recursos nas fontes históricas, também carrega em si convicções filosóficas dessa área científica.

Além disso, o pertencimento das experiências vivenciadas no contexto da Educação de Jovens e Adultos permite ao professor-pesquisador o laboratório vivo de um lugar social específico. A história dos sujeitos da EJA, configurada por suas singularidades, se relaciona também ao professor-pesquisador, pois este faz parte da história dos educandos. Assim, uma pesquisa que se pretende fruto de uma realidade presenciada, se apresenta como rica na compreensão dos desafios enfrentados pela EJA. De acordo com Ludke e André (2017, p. 8) "precisamos muito de professores que sejam pesquisadores e de pesquisadores que sejam professores, em todos os níveis que a educação se exerce". O elemento complexo que envolve os problemas da educação e, não somente no ambiente da sala de aula, devido ao envolvimento dos sujeitos, é necessário pesquisas articulando diferentes metodologias que possam arriscar responder os fenômenos e seus agentes.

Relacionar a pesquisa pedagógica com os recursos teóricos da história, analisando o Colégio Estadual Padre Luiz Soares Palmeira, possibilita ampliar a visão da realidade estudada e entender como a Educação de Jovens e Adultos é aplicada nessa unidade escolar. Os diálogos com pesquisas que retratam as realidades escolares permitem entendermos as complexidades das escolas e seus sujeitos.

Considerações finais

O ensino do EJA se constitui uma oportunidade para a conclusão do ensino regular, acenando com a possibilidade de uma melhor inserção social pelo conhecimento formal em ambiente escolar. Particularmente,

para o público adulto aparece como uma oportunidade de melhoria das condições de vida e melhores possibilidades de emprego. Esta preocupação estabelece uma linha definidora entre os alunos em series regulares e a finalidade dos alunos da EJA. Para este grupo – oriundo dos contextos econômicos-sociais que resultaram as classes populares – ter uma noção de cidadania é fundamental a atribuição de conhecimentos variados e uma nova concepção de história que evidencie preocupação com a educação que estabeleça relações entre identidades individuais, sociais e coletivas, construindo noções de diferenças, semelhanças, de continuidade descontinuidade e permanências na estrutura social.

Infelizmente, ainda hoje – corroborando com a interpretação de Almeida (2006) – a trajetória do educando da EJA está marcada pelo princípio de apenas alfabetizar e desenvolver algumas competências básicas na aquisição do código linguístico e dos cálculos matemáticos, competências estas estanques e sem ligação com o cotidiano dos estudantes. Na tentativa de romper com essa tendência, a desejável formação para professores da EJA seria aquela que desse lastro teórico para que na prática docente se sentissem confiantes em ampliar o horizonte intelectual de seus alunos, tendo como suporte os conhecimentos da disciplina História. Trata-se de uma outra sensibilidade no que tange aos conceitos e ferramentas teóricas que desmistificam os processos históricos e o possibilita pensar sobre os condicionamentos sociais que estruturam uma sociedade como a nossa. O diálogo entre Pedagogia e História se apresenta frutífero e imprescindível para formação do cidadão.

A docência pedagógica, tem em sua tarefa a difícil missão de defender o direito dos Jovens e Adultos a uma educação de qualidade. Enquanto ciência, a história contribui com a pedagogia, permitindo um olhar para a vida dos sujeitos da EJA através da janela do passado, alargando o uso das fontes históricas em sua metodologia, com perícia, sem julgamentos, sendo capaz de entender as suas realidades e verdades.

Referências

ALMEIDA, Maria Lúcia Silva. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. SOARES, Leôncio (org.). *Aprendendo com a diferença:* estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v. 1, 2007. Disponível em: http://www.espen.pr.gov.br/arquivos/File/Resenha_Texto_Arroyo.pdf. Acesso em: 19 dez. 2021.

ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

ARROYO, Miguel. Experiências de inovação educativa: o currículo na prática da escola. *In*: MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa (org.). *Currículo e prática*. 13. ed. Campinas: Papirus, 2013.

ARROYO, Miguel. Pedagogias em movimento: o que temos a aprender dos Movimentos Sociais? *Currículo sem Fronteiras*, v. 3, n. 1, p. 28-49, jan./jun. 2003. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1article/arroyo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

BAHIA. Secretaria da Educação. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos.*Política de EJA da Rede Estadual:*aprendizagem ao longo da vida. Salvador: Secretaria da Educação, 2009.

BLOCH, Marc Leopold Benjamim. *Apologia da história:* ou ofício do historiador. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro:* efetividade ou ideologia. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. 2. ed. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 65. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GARCIA, Maria Manuella Alves. Políticas curriculares e profissionalização: saberes da prática na formação inicial de professores. *Educação em Revista*, v. 32, n. 2, p.131-158, abr./jun. 2016.

GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática a altura do sonho. *In*: GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire:* uma bibliografia. São Paulo: Cortez, 1996.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2017.

NEVES, Fátima Maria; COSTA, Célio Juvenal. A importância da história da educação para a formação dos profissionais da educação. *Revista Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 1, p.113-121, jan./abr. 2012.

NICODEMOS, A. Ensino de História na EJA, *o legado da educação popular* os desafios docentes na formação do jovem e adulto trabalhador. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 27., 2013, Natal. *Anais* [...]. Natal, 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais. Acesso em: 19 dez. 2021.

PEREIRA, Talita Vidal. Currículo como teia de significados. *Revista Teias*, v. 3 n. 127, p. 161-176, jan./abr. 2012.

PIRES, Rosane de Almeida. Educação de jovens e adultos.*In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. *Orientações e ações para educação das relações étnicos-raciais*. Brasília, DF: SECAD, 2006.

SACRISTÁN, Jose Gimeno. *O currículo:* uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Capítulo 8

Práticas educativas da diferença nos encontros e desencontros de um educador

Nilson Fernandes Dinis

> Que alguém se torne o que é pressupõe que não suspeite sequer remotamente o que é. Desse ponto de vista possuem sentido e valor próprios até os desacertos da vida, os momentâneos desvios e vias secundárias, os adiamentos, as "modéstias", a seriedade desperdiçada em tarefas que ficam além d´a tarefa (NIETZSCHE, 1995, p. 48).

Em "O currículo de Hollywood: quem é o 'bom' professor, quem é a 'boa' professora?" a pesquisadora americana Mary Dalton (1996) analisa de forma crítica uma amostra de filmes hollywoodianos sobre docência para construir sua teoria do currículo no cinema. Na perspectiva dos Estudos Culturais, o cinema e os outros veículos de comunicação social, que chamamos de mídia, podem ser entendidos também como um currículo que produz nossas formas de ler, interpretar, pensar e viver nossas identidades no mundo. Entre os filmes analisados por Dalton, os mais conhecidos são *Ao Mestre com Carinho* e também *Sociedade dos Poetas Mortos*.

Os/as professores/as[1] ideais, projetados por Hollywood, compartilham algumas características frequentemente encontradas nos filmes: são criativos, inovadores, flexíveis, possuem o que autora chama de uma abordagem curricular "largamente estético-ético-política". Os filmes são histórias de superação e envolvem, geralmente, histórias sentimentais sobre a carreira de docentes devotadas/os, que ao longo dos anos afetam de forma significativa a vida de seus/suas estudantes, atuam em escolas urbanas complicadas, enfrentam a burocracia e a hierarquia educacional, desafiam os limites da estrutura física da instituição. São *outsiders*, envolvidos/as de forma verdadeira com suas/seus alunas/os, inclusive em seus dilemas mais pessoais, aprendem com seus/suas alunos/as, entram em uma relação tensa com as/os administradoras/es, e lutam por um currículo alternativo e personalizado. No final quase sempre recebem o reconhecimento carinhoso por parte dos/as alunos/as, mesmo os mais difíceis e resistentes, e punições por parte da instituição.

Na análise de Dalton (1996, p. 116):

> Embora os/as professores/as nos filmes sirvam como mediadores que preparam os/as estudantes para encontrar o mundo que existe fora da sala de aula ou como protetores que os fazem crescer mais fortes antes de encontrar esse imenso mundo, eles/elas não são eficazes em trabalhar com estudantes para produzir mudanças duráveis no mundo, já que o mundo é representado nesses filmes por estruturas administrativas e institucionais hierárquicas. Os filmes poderiam fazer mais do que projetar um modelo idealizado de relações entre professor/a e estudantes; eles poderiam criar um novo currículo de Hollywood, um currículo que se envolvesse numa práxis libertadora.

[1] Em consonância com os Estudos de Gênero, entendo a linguagem como um espaço não neutro, de relações de poder, de inclusões e exclusões. Assim, embora conheça as regras formais da gramática e da redação de trabalhos acadêmicos, procurei, ao longo deste texto, como forma de resistência, evitar o uso da forma masculina como signo genérico referente a ambos os gêneros, nomeando, sempre que possível, as duas formas. Tive também o cuidado de alterná-las para evitar a precedência contínua do termo masculino que ocorre de forma habitual na construção de estruturas como: homem e mulher, aluno e aluna, professor e professora, e outras. Os jogos de poder e resistência se constituem dentro do tempo histórico, isso quer dizer que entendo que essas formas de resistência também têm suas limitações linguísticas, são provisórias e estratégicas, não sendo uma solução definitiva para todos os processos de aprisionamento da linguagem.

Podemos acrescentar à análise de Dalton que há nessas narrativas o fortalecimento de um modelo de professor/a sobrehumano/a que, se realmente comprometido/a, consegue superar todos os obstáculos, inclusive as limitações de estrutura física, econômica e institucional. As narrativas lembram também algumas narrativas institucionais, presentes em alguns canais educativos televisivos no Brasil, nos quais são premiados educadoras/es que atuam em condições inóspitas e que realizam um trabalho educativo criativo. Evidentemente é importante o reconhecimento dessas/os professoras/es, mas nada melhor para uma agenda neoliberal, na qual o estado se afasta cada vez mais de suas obrigações do que apostar na criatividade individual a solução para os problemas político-econômico-sociais da educação. Como bem analisa o pesquisador espanhol Jurjo Torres Santomé (2018, p. 48):

> Cada ser humano se percebe como responsável único de todas as decisões que toma ou que se vê "obrigado" a tomar. Quando cada um se aceita como responsável, também se sente culpado de tudo o que faz [...] é cada dia mais patente que na medida em que ganha terreno no sistema educacional o reforçamento e a ressignificação conservadora e neoliberal de conceitos como autonomia, liberdade, esforço, excelência, se dificulta levar à prática uma educação inclusiva que contribua a construir sociedades mais democráticas, justas e inclusivas (tradução nossa)[2].

Minha história como educador não é mais uma história de superação e de sucesso dos filmes hollywoodianos, nem de fracasso. É só história, ou melhor, histórias do possível, tive alguns acertos, mas também muitos erros ao longo de minha trajetória, pois aprendemos muito com nossos erros. São encontros e desencontros com a vida. É uma luta política. Luta diária lidando com dificuldades pessoais, profissionais, institucionais e também históricas neste momento tão complexo e difícil que atravessa a educação em nosso país.

[2] Cada ser humano se percibe como responsable único de todas las decisiones que toma o que se ve "obligado" a tomar. Cuando cada uno se accepta como responsable, también se siente culpable de todo lo que hace [...]. Es cada día más patente que según gana terreno en el sistema educacional el reforzamiento y la resignificación neoconservadora y neoliberal de conceptos como autonomía, libertad, esfuerzo, excelencia, se dificulta llevar a la práctica una educación inclusiva que contribuya a construir sociedades más democráticas, justas e inclusivas.

Um pouco de nossa história atual da educação? Pensávamos que sabíamos tudo sobre o *Mágico de Oz* quando Dorothy triunfou sobre a Bruxa Malvada do Oeste. Porém, no país de Oz (o que me inspira um trocadilho irresistível com a inclusão das letras b e o), um mágico canastrão é ainda o presidente do país, já que a cortina que o esconde não fora totalmente puxada pelo cachorrinho Totó, algo que mais tarde revelaria tratar-se apenas de um senhor idoso com ideias megalomaníacas, escondido atrás de uma máquina e um microfone. Já na universidade de Shiz, no mesmo país, uma lei repressiva por parte do presidente impede o direito de cidadania e de fala dos animais. Escrita covardemente e anonimamente no quadro de uma sala de aula, a frase: "Os animais devem ser vistos e não ouvidos" reflete o grau de perseguição que se inicia ao talentoso professor de história Doutor Dillamond, uma cabra que era ainda o último professor animal de Shiz. Quando o professor é preso porque os animais não têm mais permissão de dar aula, Elphaba, a menina que sofre preconceito apenas pelo fato de ser verde, com raiva, resolve protestar indo a uma audiência com o Mágico de Oz, na cidade das Esmeraldas. Termina por descobrir que o Mágico, seu "mito" até então, é na verdade uma fraude. Na sua rebeldia e luta contra o mágico impostor, acaba também perseguida e condenada à morte pelos habitantes de Oz, ficando na história oficial maculada para sempre com a alcunha de Bruxa Malvada do Oeste.

Em 2016 assisti à peça musical "Wicked: a história não contada das bruxas de Oz"[3]. Fiquei impressionado como a alegoria da peça retratava tão bem a política americana de repressão que existiu no período macarthista dos anos de 1950, com a perseguição a tudo que fosse associado de forma paranóica a ideias comunistas. Três anos se passaram e o retrato do que era apenas *American Horror Story* tornou-se o próprio real, só que desta vez no Brasil, com a fúria inquisitorial da

[3] A peça musical é baseada na novela homônima, escrita pelo novelista americano Gregory Maguire, em 1995, recontando a história de Oz na perspectiva da Bruxa Malvada do Oeste. A novela traz correlações ainda maiores com aspectos que também vivemos na história atual da educação no Brasil. O texto, por sua vez, é uma releitura provocativa do livro infantil *O Mágico de Oz*, escrita por Lyman Frank Baum, publicado em 1900, e que se tornou, em 1939, o célebre filme que todos conhecemos estrelado por Judy Garland no papel da pequena Dorothy, do Kansas, que é levada por um tornado à terra de Oz.

política conservadora e reacionária dos movimentos "escola sem partido" e "escola sem ideologia de gênero".

Mesmo depois de todos esses anos de experiência na área da educação, ainda não tenho uma resposta precisa para os principais dilemas de minha profissão sobre o que exatamente ensinar, ou como ensinar, ou como trabalhar com as diferenças no espaço educativo. Observo com espanto toda vez que discutimos novas reformas curriculares a certeza de alguns/algumas colegas sobre o que as/os estudantes devem aprender e como devem aprender. Tendemos a achar que os métodos de ensino que funcionaram em nossa formação se aplicam a todos. Esquecemos que temos outro tempo histórico, outros sujeitos, outra relação com a diferença e com o processo de produção e de acesso ao conhecimento. Fingimos às vezes não ver a distância geracional que nos separa de nossas/os alunas/os, pois nos incomoda. As transformações contemporâneas na nossa relação com o tempo, com o espaço, com as tecnologias e com o corpo afetam os processos educativos, obrigando uma revisão de valores. Penso que é nesse contexto que deve ser compreendido o processo de formação docente e sua implicação na produção de novos sujeitos educacionais e novas pedagogias da diferença.

Em minhas disciplinas da graduação recebo alunas/os do curso de Pedagogia e de várias outras licenciaturas. As classes geralmente são bem heterogêneas, o que muito me agrada. No entanto, a expectativa dessas/es alunas/os quase sempre é encontrar uma espécie de cadernos de receitas de metodologias de ensino que possam funcionar de forma precisa na aprendizagem de seus/suas futuros/as alunos/as. Costumo "quebrar o gelo", ao frustrar suas expectativas na nossa conversa inicial, lembrando que se nós, professores/as da área da educação, soubéssemos essa fórmula, os cursos de licenciatura na universidade seriam os melhores cursos na vida acadêmica das/os estudantes e, infelizmente, nem sempre essa é a regra.

A relação com o outro, ou com os outros – seja os outros dos outros, ou os outros de nós mesmos – é nossa matéria prima na área da educação. Mas como podemos definir nossa relação com a alteridade? Um

termo que tem sido muito utilizado nos discursos na área de educação para definir nossa relação com o outro.

A pesquisadora brasileira Suely Rolnik, a partir das contribuições teóricas dos filósofos franceses Gilles Deleuze e Félix Guattari, propõe duas formas de pensarmos a alteridade (ROLNIK, 1994). Em uma percepção mais visível, mais óbvia, o outro é tudo aquilo que é exterior a um eu, ou seja, no plano do visível, captado pela percepção, o outro é tudo aquilo que está fora do invólucro que protege o meu eu, é uma unidade separável e independente com a qual me é possível criar algum tipo de relação. Porém, da mesma forma que a realidade não se reduz ao visível, a subjetividade também não se restringe a um eu. Ela pode ser "uma textura (ontológica) que vai se fazendo de fluxos e partículas que constituem nossa composição atual, conectando-se com outros fluxos e partículas com as quais estão coexistindo, somando-se e esboçando outras composições" (ROLNIK, 1994, p. 60).

Em outra percepção da palavra alteridade, a concepção estática de identidade cede lugar a uma concepção de uma subjetividade processual que transcende o limite dos corpos, é uma permanente desestabilização provocada pelo encontro com diferentes fluxos:

> [...] coloca a exigência de criarmos um novo corpo – em nossa existência, em nosso modo de sentir, de pensar, de agir, etc. – que venha encarnar este estado inédito que se fez em nós, esta diferença que fica reverberando à espera de um corpo que a traga para o visível. E a cada vez que respondemos à exigência imposta por um destes estados – ou seja, a cada vez que encarnamos uma diferença – nos tornarmos outro (ROLNIK, 1994, p. 161).

Podemos então dizer que o outro não é apenas um outro eu com o qual devo criar um exercício de vizinhança baseado apenas no exercício da tolerância, o outro é tudo aquilo (humano, não humano, visível, não visível) que me arranca da pretensa estabilidade de uma identidade fixa que representa um modo padronizado de pensar, sentir, agir, provocando-me com um incessante convite para diferentes formas de ser-estar no mundo.

Pedagogias da diversidade geralmente investem na ideia de que as estratégias de conhecimento e reconhecimento do outro nos conduzam a uma melhor relação com a alteridade. Dessa forma, podemos dividi-las em dois principais grupos: as estratégias pedagógicas direcionadas ao empoderamento do outro, que são medidas reparadoras diretas nos mecanismos de desigualdades, como as estratégias de ação afirmativa com o acesso à universidade de grupos excluídos (a exemplo das comunidades afrodescendentes e indígenas); e, de outro lado, as estratégicas pedagógicas sobre o outro, por exemplo, a inclusão dos saberes e das vozes excluídas no currículo (inclusão do ensino da história das africanidades, das mulheres, das comunidades indígenas ou dos grupos LGBTIQ+). Essas ações na área da educação são muito importantes e têm nos ajudado a pensar políticas educacionais mais democráticas. Mas o que me inquieta também é a pergunta se seria possível ir um pouco mais além na nossa relação com a alteridade, produzindo pedagogias da diferença em vez de somente pedagogias da diversidade. A única forma de nos relacionarmos com o outro seria por meio do conhecimento e do reconhecimento? Seria possível convivermos com nossa permanente estranheza do outro (os outros do outro e os outros de nós mesmos) sem tentarmos transformar ou colonizar o outro em algo que já conhecemos?

A estranheza pode ser também uma relação de alteridade. Pedagogias da diferença tentam explorar essas novas possibilidades. Em vez de pensarmos a diferença como sendo a exceção em um sistema homogêneo, podemos pensar a diferença como a única constante, é a própria variação que é sistemática. No campo da epistemologia é a tentativa de afirmação das diferenças como um desafio às formas essencialistas e binaristas que constituem a produção do nosso modo de pensar os conceitos a partir de pares oponentes como: eu-outro, natureza-cultura, dominador-dominado, homem-mulher, heterossexual-homossexual, adulto-criança, teoria-prática e ensino-aprendizagem. Como podemos organizar nosso pensamento de forma a ser afetado pelas zonas de variação que se produzem no espaço intersticial dessa organização conceitual binarista do pensamento?

No campo educacional também se generalizou bastante a ideia de que a educação é um espaço de formação de uma consciência crítica e que esta seria nossa função ou "missão" como educadores/as. No entanto, é a própria ideia de consciência crítica que hoje está em xeque e a educadora ou o educador não são mais vistos como seres privilegiados e esclarecidos que podem conduzir os/as estudantes na direção de uma consciência crítica. Como educadoras e educadores também estamos presos nas mesmas redes de disciplinarização, estamos presos às redes de discurso e poder. A boa notícia disso, conforme aprendemos com as provocações do filósofo francês Michel Foucault, é que a resistência também pode ocorrer em qualquer lugar. Penso que é isso que está acontecendo de certa forma com o empoderamento de vozes excluídas que agora utilizam a internet para resistirem e serem ouvidas, embora a internet seja também um campo no qual se expressam as vozes conservadoras mais resistentes às mudanças das últimas décadas.

Devemos entender na perspectiva da diferença cada processo educacional como sendo singular, portanto, as respostas e as estratégias também têm que ser diferentes para cada experiência educativa. Mas como educador também não deixo de ter minhas fantasias, acho muito importante, por exemplo, que programas de formação docente sejam mais inclusivos e que tenham em seu currículo justamente questões de alteridade envolvendo nossas diferenças: sexuais, de gênero, étnico-raciais, religiosas, econômico-sociais e outras. Tento incluí-las nos programas dos cursos que ministro. Penso que a inclusão de tais temas ajuda no combate a discriminações e preconceitos, e precisamos trabalhar mais a interseccionalidade dos diversos processos de exclusão, o que talvez também colabore na formação de sociedades mais igualitárias do ponto de vista da justiça social. É um compromisso ético e político com a afirmação da multiplicidade das diferenças e um desafio constante na atuação como educador.

Em minhas primeiras aulas costumo sempre conversar também sobre a diferença entre ser instrutor/a e ser educador/a. Há excelentes instrutoras/es de língua portuguesa, de filosofia, de matemática, de física,

química, de história e geografia, e mesmo de pedagogia, mas a tarefa de ser educador/a implica em algo mais do que ser instrutor/a, implica em uma ética na qual o/a educador/a e a pessoa são instrumentos de trabalho. É algo diferente de simplesmente instruir ou transmitir informações. Implica ao menos em uma disponibilidade em pensar-sentir o mundo de diferentes formas, em devir-outro[4], uma processualidade cuja potência criadora nos faz interessar muito mais pelo que se passa entre, pelo processo da educação, do que pelo início ou pelas finalidades da mesma. Gosto de pensar o papel de educador/a como uma espécie de provocador/a, não de condutor/a, mas um/a desconstruidor/a de evidências, no sentido comentado por Michel Foucault sobre o papel de um intelectual:

> O trabalho de um intelectual não é modelar a vontade política dos outros; é, por meio das análises que ele faz nos domínios que são seus, reinterrogar as evidências e os postulados, sacudir os hábitos, as maneiras de fazer e de pensar, dissipar as familiaridades aceitas, retomar a medida das regras e das instituições, e, ao partir desta reproblematização (na qual ele desempenha seu papel específico de intelectual), participar na formação de uma vontade política (na qual ele tem seu papel de cidadão a desempenhar) (FOUCAULT, 1984, p. 676, tradução nossa)[5].

Uma relação de instrução pressupõe a existência de um sujeito, um receptor e um código comum de linguagem. No entanto, aprender envolve uma situação na qual o sujeito e o receptor (educador/a e educando/a) deixam de ser o que são, aprendem e infectam um ao outro com as dúvidas e as desestabilizações, invertem posições. Nesse jogo de aprendizagem a função da linguagem não é mais comunicar, é a expressão da criatividade de uma linha de fuga, da diferença que não pode advir da repetição do

[4] "Devir é jamais imitar, nem fazer como, nem ajustar-se a um modelo, seja ele de justiça ou de verdade. Não há um termo de onde se parte, nem um ao qual se chega ou se deve chegar. Tampouco dois termos que se trocam. A questão 'o que você está se tornando?' é particularmente estúpida. Pois à medida que alguém se torna, o que ele se torna muda tanto como ele próprio" (DELEUZE; PARNET, 1998, p. 10).

[5] Le travail d'un intellectuel n'est pas de modeler la volonté politique des autres; il est, par les analyses qu'il fait dans les domaines qui sont les siens, de réinterroger les évidences et les postulats, de secouer les habitudes, les manières de faire et de penser, de dissiper les familiarités admises, de reprendre la mesure des règles et des institutions et, à partir de cette re-problématisation (où il joue son métier spécifique d'intellectuel) de participer à la formation d'une volonté politique (où il a son rôle de citoyen à jouer).

mesmo. A densidade filosófica de um livro como *Diferença e repetição*, com toda sua dificuldade de leitura, faz com que considerações importantes do filósofo Gilles Deleuze sobre o que significa aprender passem às vezes despercebidas e inacessíveis para a maioria das/os educadoras/es. Para Deleuze, não seria possível falar de métodos de aprendizagem, ninguém controla a aprendizagem ou o que será aprendido, pois nunca sabemos de antemão como alguém vai aprender.

> Nunca se sabe de antemão como alguém vai aprender - que amores tornam alguém bom em Latim, por meio de que encontros se é filósofo, em que dicionários se aprende a pensar. Os limites das faculdades se encaixam uns nos outros sob a forma quebrada daquilo que traz e transmite a diferença. Não há método para encontrar tesouros nem para aprender, mas um violento adestramento, uma cultura ou *paideia* que percorre inteiramente todo o indivíduo (um albino em que nasce o ato de sentir na sensibilidade, um afásico em que nasce a fala na linguagem, um acéfalo em que nasce pensar no pensamento). O método é o meio de saber quem regula a colaboração de todas as faculdades; além disso, ele é a manifestação de um senso comum ou a realização de uma *Cogitatio natura*, pressupondo uma boa vontade como uma "decisão premeditada" do pensador. Mas a cultura é o movimento de aprender, a aventura do involuntário, encadeando uma sensibilidade, uma memória, depois um pensamento, com todas as violências e crueldades necessárias, dizia Nietzsche, justamente para "adestrar um povo de pensadores", "adestrar o espírito" (DELEUZE, 1988-1989, p. 270).

E mais desconfortante ainda para nossos ouvidos e nosso desejo de onipotência como educadores/as é a opinião de Deleuze, ao discorrer em sua entrevista com Claire Parnet, sobre o que é uma aula:

> Para mim, uma aula não tem como objetivo ser entendida totalmente. Uma aula é uma espécie de matéria em movimento. É por isso que é musical. Numa aula, cada grupo ou cada estudante pega o que lhe convém. Uma aula ruim é a que não convém a ninguém. Não podemos dizer que tudo convém a todos. As pessoas têm de esperar. Obviamente, tem alguém meio

> adormecido. Por que ele acorda misteriosamente no momento que lhe diz respeito? Não há uma lei que diz o que diz respeito a alguém. O assunto de seu interesse é outra coisa. Uma aula é emoção. É tanto emoção quanto inteligência. Sem emoção, não há nada, não há interesse algum. Não é uma questão de entender e ouvir tudo, mas de acordar em tempo de captar o que lhe convém pessoalmente. É por isso que um público variado é muito importante. Sentimos o deslocamento dos centros de interesse, que pulam de um para outro. Isso forma uma espécie de tecido esplêndido, uma espécie de textura (DELEUZE, 1988-1989, p. 64).

As provocações teóricas dos estudos pós-estruturalistas nos fazem desconfiar um pouco do papel bem-intencionado de qualquer projeto educacional na formação iluminista de "consciência crítica", como se o/a educador/a fosse um condutor deste processo, como se fosse possível estar fora das redes de poder. Na célebre conversa entre Michel Foucault e Gilles Deleuze, publicada com o título "Os intelectuais e o poder" em *Microfísica do Poder* (FOUCAULT, 1979), eles lembram que os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder e a ideia de que eles são agentes da 'consciência' também faz parte desse sistema. Para eles, o papel do intelectual não é mais o de se colocar à frente das massas e levá-las ao "esclarecimento" para dizer a muda verdade de todos; ou descobrir as relações políticas que não são percebidas pelas massas. É antes o de lutar contra todas as formas de poder, inclusive as que aprisionam nosso próprio discurso.

No entanto, penso que as estratégias educacionais que trabalham conjuntamente com os/as estudantes na construção do currículo e das estratégias de aprendizagem possam desestabilizar um pouco positivamente este processo, ainda que nunca de forma completa. Nesse sentido, o papel da educação não seria desenvolver a "consciência crítica", como se fosse uma capacidade em latência a ser acionada pelo educador ou educadora, mas seria justamente desconstruir as evidências, as metanarrativas universais que constituem formas de aprisionamento dos nossos modos de existir e de pensar. E a pessoa que ensina também

está imersa nesse aprisionamento e nos processos de resistência. Uma pedagogia que resista a práticas normativas deve começar pela preocupação ética com suas próprias práticas interpretativas e pela responsabilidade em pensar as relações sociais como algo mais do que o simples efeito de uma ordem conceitual dominante.

A resistência a práticas normativas é necessária, pois o espaço institucional da educação ainda é um espaço de violência. Conhecemos as mais explícitas quando são exercidas por meio da violência física e psicológica contra as minorias que são tratadas como um "corpo estranho" a ser eliminado. Mas também há as violências mais sutis, e talvez por isso mais produtivas no sentido foucaultiano. Os discursos da medicina, da psicologia, e mesmo de certa parte da psicanálise, estão impregnados de normatividade. No entanto, ainda são considerados discursos legítimos e consultados na área na educação toda vez que se fala de corpos, de identidades, de gêneros e de sexualidades. Observei em algumas de minhas pesquisas como a área da educação vai buscar nesses domínios do saber a legitimação para operar a normatividade dos corpos.

Nietzsche, Foucault e Deleuze são autores que sempre retornam, principalmente quando falo de educação e de minha trajetória como educador. Com esses autores caminhei em parte de minha trajetória acadêmica. Mas devo esclarecer também que não me considero viúvo desses autores, nem o representante comercial de suas teorias no Brasil. Gosto de suas provocações, porém minha relação hoje com suas teorias não é de veneração, mas de absoluta apropriação indébita. Entendo seus conceitos como produzidos em um determinado tempo histórico e, por isso mesmo, têm suas limitações, não trazem respostas a todas as questões atuais, o que soa como heresia aos ouvidos de seus fãs de carteirinha. Hoje há um *boom* de estudos deleuzianos e foucaultianos na academia, mas não podemos esquecer que os modismos passam. Por outro lado, várias de suas provocações ainda nos inquietam. Tal como o estudante da aula deleuziana, tenho o direito de não querer toda a matéria que me é oferecida, de pegar o que me convém, de deslocar de interesse. Sou um intelectual promíscuo. Uma vez, em uma reunião departamental,

na universidade, um colega referiu-se a outra colega como sendo uma "intelectual promíscua" como forma de criticar o interesse da mesma por vários objetos de estudo. Resolvi a partir daí adotar essa alcunha para mim mesmo.

No debate educacional dos anos 1980 e 90, no Brasil, estávamos empolgados com as ideias de interdisciplinaridade e transversalidade. Eram termos constantes nos discursos da época. No entanto, quando observamos o funcionamento das escolas e das universidades nas últimas décadas, percebemos que, embora esses conceitos continuem a ser usados teoricamente, caminhamos exatamente no sentido oposto. Parece que a educação ficou muito mais disciplinar. As especializações na formação universitária, que cada vez ocorrem mais cedo, inclusive no campo das Humanidades, por exemplo, são cada vez mais disciplinares. As teorias têm o seu séquito de especialistas e de seguidores/as. Mesmo no campo dos *Estudos de Gênero* e dos *Estudos Queer*, campos em cujos estudos tenho transitado nos últimos anos, corremos o risco de se tornarem mais uma área acadêmica de especialistas, com seus jogos de poder que estabelecem quais são as vozes legítimas e quais são as vozes ilegítimas que irão falar sobre as minorias sexuais e de gênero, sobre as minorias queer. É um dos grandes perigos da institucionalização.

O principal desafio de toda nova teoria é o processo de institucionalização. Novos repertórios conceituais são sempre produzidos como forma de resistência a formas estagnadas de exercício do pensamento. Diferentes repertórios conceituais como: o marxismo, o construtivismo, a psicanálise, o estruturalismo, ou as diversas teorias que compõem o que didaticamente chamamos de pós-estruturalismo (apesar de todas suas diferenças), foram produzidos como formas revolucionárias do exercício do pensamento em diferentes momentos históricos. No entanto, no decorrer da história, foram também apropriados institucionalmente e transformados em apenas mais uma teoria com seu séquito de especialistas, de exegetas e de campos de aplicação. Como podemos desestabilizar essa distância e manter a conexão permanente entre teoria e prática, entre produção de conhecimento e ativismo? Esta é

a pergunta, o desafio e o critério com o qual poderemos medir a potência revolucionária das novas teorias na área da educação.

Olhando retrospectivamente toda minha trajetória como educador, percebo que estou em mais uma instituição pública e ligada ao ensino. Uma vida percorrendo esse espaço público desde que iniciei minha formação em uma escola pública de ensino fundamental em uma tarde do ano de 1979. Por isso, acho muito importante a defesa da escola e da universidade pública em um momento histórico em que esse espaço público é ameaçado por discursos oportunistas por parte do governo e da iniciativa privada. É no espaço público, e não no espaço excludente das escolas e universidades privadas, que as diferenças convivem e que as pessoas têm a oportunidade de aprender mais sobre suas alteridades.

Esta é uma história de encontros e desencontros com a educação e com a vida. Mas no final, como cantava Vinicius de Moraes, um de nossos melhores poetas: "A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro pela vida". No entanto, acho que o faz a tessitura da educação, da arte e da vida, mais do que os encontros, são os desencontros, as rupturas, as descontinuidades e as diferenças. Portanto, ainda dá tempo e posso tentar inverter neste último instante a fórmula de vida do poeta, posso me apropriar da mesma e dizê-la afirmativamente de um jeito que mais me agrada pensá-la: "A vida é a arte dos desencontros, embora haja tantos encontros pela vida".

Referências

DALTON, Mary. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor, quem é a boa professora. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21 n. 1, p. 97-122, jan./jun. 1996.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição.* Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DELEUZE, Gilles. *O abecedário de Gilles Deleuze:* uma realização de Pierre-André Boutang. Paris: Éditions Montparnesse, 1988-1989. Disponível em: http://escolanomade.org/wp-content/downloads/deleuze-o-abecedario.pdf. Acesso em: 21 ago. 2019.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

FOUCAULT, Michel. "Le souci de la vérité". *In*: FOUCAULT, Michel. *Dits et Écrits IV*. Paris: Gallimard, 1984. p. 668-678.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo:* como alguém se torna o que é. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

ROLNIK, Suely. Cidadania e alteridade: o psicólogo, o homem da ética e a reinvenção da democracia. *In*: SPINK, Mary Jane Paris (org.). *A cidadania em construção:* uma reflexão transdisciplinar. São Paulo: Cortez, 1994. p. 157-176.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Políticas educativas de des-socialización y de auto-empresarialización versus construcción de sociedades democráticas, justas e inclusivas. *In*: RECIO, Rosa Vázquez (coord.). *Reconocimiento y bien común en educación*. Madrid: Ediciones Morata, 2018. p. 47-82.

Capítulo 9

Prática pedagógica na Educação de Jovens e Adultos: um estudo bibliográfico[1]

Bruna Sales Teixeira
Tiara Geralda de Oliveira
Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

Introdução

Ao pensarmos a escolarização de pessoas jovens e adultas concordamos com Pedroso (2008) quando defende que a fase da vida dos alunos dessa modalidade de ensino confere à Educação de Jovens e Adultos (EJA) certa identidade que a diferencia. Segundo a autora, o aprendizado e as relações com a fase e com a idade em que os alunos desta modalidade se encontram são pontos centrais da prática pedagógica. Oliveira (1999, p. 59) afirma que:

> O tema "educação de pessoas jovens e adultas" não nos remete apenas a uma questão de especificidade etária, mas, primordialmente, a uma questão de especificidade cultural. Isto

[1] O trabalho é parte da monografia apresentada pelas discentes ao Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU/UFOP) no ano de 2016, sob a orientação da Profa. Dra. Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva.

> é, apesar do corte por idade, jovens e adultos são, basicamente, "não-crianças".

Se a Educação de Jovens e Adultos é marcada pela "especificidade cultural", faz sentido pensar que a prática pedagógica necessita acompanhar tal característica? A prática pedagógica aqui será entendida como a relação professor x aluno mediada pelo conhecimento ou conforme Altet (2001, p. 650), "como uma ação intencional exercida sobre o outro, "retransmitida" através de atividades e aprendizagens dos alunos". Portanto, não se trata de pensar a prática como uma questão de método e, sim, de linguagem, gestos, condutas, regras, objetivos, ideologias, estratégias invocadas (BEILLEROT, 1998).

Levando em conta que a Educação Básica comum tem seu público e suas ações pedagógicas direcionadas aos seus alunos com a finalidade de assegurar-lhes formação indispensável para o exercício da cidadania, seria importante fazer o mesmo na EJA? (SOARES, 2002). Segundo o autor, os profissionais da educação são responsáveis por atender os objetivos dos diferentes níveis das modalidades de ensino, analisando cada fase do desenvolvimento em que se encontram os alunos, a fim de organizar as atividades de sala de aula de acordo com públicos específicos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/1996 assumiu o direito à educação de públicos jovens e adultos que, por diversas razões, não estudaram ou não completaram seus estudos em idades consideradas "adequadas". Logo depois, em 2000, o Parecer 11 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, responde anseios dos gestores educacionais ao traduzir características, públicos, práticas, funções da EJA em meio ao seu contexto histórico, para citar alguns itens. Ambas as normativas apregoam especificidades da EJA.

A partir do estabelecimento da modalidade Educação de Jovens e Adultos em 1996, estudos e pesquisas vêm, de modo crescente, buscando compreender como tem sido a prática pedagógica nessa etapa. O presente trabalho se propõe a buscar o que a literatura da área aponta como prática pedagógica para esse público e destacar os elementos comuns. O estudo

se baseia nos trabalhos apresentados na Associação de Pós-Graduação em Educação (ANPEd) no período de 1998 a 2015[2], dezessete anos do GT Educação de Jovens e Adultos e quase duas décadas da LDB 9394/96. O objetivo é buscar nos estudos elementos que caracterizam a prática pedagógica na EJA.

A escolha do tema, a prática pedagógica na EJA, se justifica por, pelo menos, dois pontos. Primeiro, pelo fato de a EJA se constituir como modalidade da Educação Básica e ter sua especificidade defendida em normativas legais que postulam uma prática pedagógica diferente do ensino infantil (LDB nº 9.394/1996; PARECER 11/2000). Segundo, pelos poucos estudos sobre o tema de acordo com Arroyo (2006), Pedroso, Macedo e Faúndez (2011), Soares, L. e Soares, R. (2014). Levando em conta que as normativas do campo da EJA abrem espaço para práticas pedagógicas diferenciadas, quais elementos destacam-se nas ações do educador dessa modalidade? Associamos a prática pedagógica na EJA à qualidade da educação, ou seja, elemento fundante da concepção e do comprometimento do educador.

Uma busca sobre a temática da prática pedagógica apontou que o volume de estudos voltados para o ensino e à aprendizagem de jovens e adultos ainda é pouco expressivo. Percebemos que os trabalhos falam das especificidades da EJA como a bagagem que os alunos trazem da vida, os conhecimentos de mundo, as vivências interrompidas de escolarização, o interesse em voltar aos bancos escolares, em se tratando do público adulto e idoso, mas, pouco abordam elementos da prática pedagógica. Seria necessário que houvesse (re)elaboração dos materiais utilizados na EJA? Como aparece em estudos e pesquisas a relação professor x aluno em sala de aula mediada pelo conhecimento?

Conhecer "as falas" dos estudos e pesquisas sobre as práticas pedagógicas são fundamentais quando se efetiva o direito a uma educação de qualidade. Na tentativa de responder às questões acima buscou-se conhecer a prática pedagógica na EJA descrita em uma fração do "estado da arte" sobre o tema. O interesse é compreendê-la e identificar elementos

[2] O recorte do período diz respeito à criação do GT18 (Educação de Jovens e Adultos) da ANPEd até a última reunião anual. Para saber mais sobre o GT18 consultar: www.forumeja.org/gt18

comuns nos estudos e pesquisas que tratam das práticas pedagógicas para a EJA.

Este estudo apresenta os caminhos que instituíram a EJA na educação básica. Em seguida trata dos trabalhos apresentados na ANPEd no período de 1998 a 2015. Com base na leitura dos resumos e das conclusões destacam-se os elementos comuns entre as pesquisas, o que foi denominado de análise horizontal. Busca-se responder como se caracteriza a prática pedagógica na EJA defendida nos estudos e pesquisas.

Da Constituição Federal de 1988 à LDB 9.394/96 e ao Parecer 11/2000: caminhos instituintes da EJA

A educação de jovens e adultos vinha ocupando um lugar marginal a legislação da educação brasileira. A Constituição Federal (CF) de 1988 recolocou a educação para todos na ordem jurídica, restabeleceu o direito à educação e colocou parâmetros para a prática pedagógica. No Capítulo III, Seção I, da Educação, consta no Art. 205 que "A educação, direito de todos [...]". Sobre o dever do Estado com a educação, a Carta Magna define no Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria. O Art. 208 coloca de forma clara a educação de jovens e adultos na Educação Básica. Para tanto, complementa o direito citado em sintonia com a prática pedagógica. Isso significa que os públicos jovens e adultos com pouca escolarização passariam a ser os novos estudantes da Educação Básica. Desse modo, necessitam de uma educação com qualidade. A CF 1988 impulsiona a formulação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Após oito anos da promulgação da CF 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996) estabelece a educação de jovens e adultos como modalidade da Educação Básica. Assegurava assim, o direito à educação e a flexibilidade para organizar o ensino de acordo com as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos. No Art.

37 lê-se que "A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria". O Art. 38 trata dos exames e da promoção, sem maiores alterações ao cenário que já estava posto. Os dois artigos apresentam os parâmetros que deverão ter a educação de jovens e adultos, porém, afirmam a gratuidade e não a obrigatoriedade.

Com relação à prática pedagógica, os conteúdos curriculares levam em conta abrangência e complexidade necessários ao prosseguimento dos estudos. Fica claro que há necessidade de ressignificação da oferta, ou seja, se estabelece que o currículo voltado para jovens e adultos visa atender às necessidades de seu público e que seja uma nova proposta pedagógica diferente da utilizada para crianças. Os dois artigos da LDB apontam as características da nova modalidade de educação para um novo estudante que, com certeza, foi e ainda é, difícil construir novas relações na educação básica.

As dificuldades encontradas pelos sistemas de educação do Brasil em organizar a EJA, levaram à orientação do Parecer 11/2000 de relatoria de Carlos Roberto Jamil Cury, então membro do Conselho Nacional de Educação. Consta do Parecer 11/2000 que a EJA, ao ser modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, usufrui de uma especificidade própria que, como tal deve ser tratada de maneira adequada. Consta também que ela se constitui a partir de seus sujeitos e demanda práticas pedagógicas adequadas. A partir dos caminhos instituintes normativos, espera-se que a EJA possa ser entendida como um direito e, com isso, apropriada em seu sentido amplo pelos sistemas de ensino.

Além das legislações, Paulo Freire (2002), em *Pedagogia da Autonomia*..., apresenta considerações sobre a postura do educador frente ao aluno e aos conhecimentos na prática pedagógica. No mesmo enfoque que Freire, Vieira Pinto (2010), na obra *Sete Lições sobre Educação de Adultos* defende a diferença entre a educação de jovens e adultos e a de crianças. Portanto, diferenciar a prática pedagógica na EJA é uma questão postulada na educação popular, herança da EJA e nas normativas. Afinal, o que dizem as pesquisas sobre essa questão?

Um olhar nos trabalhos apresentados na ANPEd (1998-2015): achados sobre práticas pedagógicas

A produção de estudos e pesquisas sobre a EJA vem se avolumando nos últimos anos. Isso muito se deve aos cursos de Pós-graduação, aos eventos na área da educação e às associações de pesquisa. Uma delas é a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Do total de vinte e sete (27) trabalhos apresentados selecionamos catorze (14) que abordam especificamente a prática pedagógica. Apresentamos abaixo uma relação dos autores e de alguns "achados" sobre "prática pedagógica" nos trabalhos.

Quadro 1 – Prática Pedagógica: trabalhos apresentados na ANPEd (1998-2015)

Ano	Autor/Título	Prática pedagógica *(continua)*
1998	LOUREIRO, Teresa Cristina *Afetividade, Conteúdo e Metodologia: Diagnosticando as Relações que se Constroem em Sala de Aula na Visão do Aluno Adulto*	"Reconhecer este conhecimento experimentado fora de aula pelos alunos é sinal de uma prática pedagógica em processo de mudança" (p. 8). "A prática pedagógica do professor, ao introduzir exemplos da vida diária, estimula os alunos a pensarem sobre suas ações" (p. 10).
2001	FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *Discurso, Memória e Inclusão: Reminiscência da Matemática Escolar de Alunos Adultos do Ensino Fundamental*	"Reconhecem a necessidade de se considerarem (e, algumas vezes, até mesmo partir de) as experiências que o aluno traz de sua vida cotidiana" (p. 1). "Os sujeitos não poderiam mais ser tomados apenas como locutores que "colocam a língua em funcionamento" para expressar aquilo que foram capazes de recordar. Trata-se aqui de indivíduos que ocupam posições de sujeito no acontecimento enunciativo" (p. 8). "Matemática elaborados pelos sujeitos quando mobilizam suas memórias como processo e/ou objeto de pensamento" (p. 11). "O presente que oportuniza ao aluno da EJA uma nova situação de aprendizagem da Matemática, estabelece um jogo interlocutivo, em que o aluno da EJA constrói e assume uma posição de sujeito, procurando (re) significar as relações que conformam esse jogo, entre as quais a relação com a Matemática, com os colegas, o professor, o material didático e a própria relação com a instituição escolar" (p. 15).

(continua)

Ano	Autor/Título	Prática pedagógica
2001	WANDERER, Fernanda *Educação de Jovens e Adultos e Produtos da Mídia: Possibilidades de um Processo Pedagógico Etnomatemático*	"Nele reúno reflexões a respeito de uma prática pedagógica construída com o intuito de pesquisar as potencialidades do uso de produtos da mídia na perspectiva da Etnomatemático em um Programa de Educação de Jovens e Adultos" (p.1). "Muitas vezes, os próprios estudantes negam os seus conhecimentos praticados fora do âmbito escolar, pois sabem que eles não são legitimados socialmente" (p. 3). "Ao negarem o seu conhecimento e as suas práticas matemáticas, estes grupos acabam contribuindo para aumentar a superioridade e o poder da Matemática acadêmica sobre as demais" (p. 3). "Ela nasceu de minha vontade e até mesmo necessidade de realizar um estudo capaz de problematizar o resgate de práticas, vivências, enfim, uma prática escolar vinculada à cultura dos alunos" (p. 4).
2005	SANTOS, Maria Lêda Lóss dos Violência X não violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos	"A EJA não constitui uma adaptação da educação de crianças e adolescentes da escola dita 'regular'" (p. 2). "Esta proposta, além de tentar perceber se a poesia desvela a força sociocultural produzida na interação do sujeito com sua realidade sócio-histórica, buscou romper essa lógica, mostrando o quanto é "ilógica", desafiando para a efetivação de metodologias que proporcionem autonomia, que elevem a auto-estima dos sujeitos e, sobretudo, que lhes confiram o poder da palavra (p. 14).
2006	INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes *Ensino de Língua Portuguesa na EJA: Os Gêneros Argumentativos*	"As atividades sugeridas não assinalam a realização de atividades intencionais, características da prática pedagógica, sem contar o fato de que não se explorou a questão da argumentação, que constituía o objeto a ser ensinado" (p. 8). "E o espaço que a escola dedica à escrita e à oralidade, procurando enfatizar a relevância do trabalho com a linguagem oral na EJA, já que o domínio dessa prática pode, inclusive, ampliar as possibilidades de acesso ao trabalho" (p. 12). "As atividades propostas e praticadas nas aulas ainda não conseguiam atingir plenamente os usos sociais, as finalidades e especificidades dos gêneros textuais" (p. 16). "O professor, assumindo seu papel como mediador entre o sujeito e o objeto de conhecimento, possa, a partir da concepção de linguagem que subjaz ao trabalho com os gêneros, construir sua prática pedagógica fazendo do texto objeto de ensino e não apenas objeto de uso" (p. 16).

(continua)

Ano	Autor/Título	Prática pedagógica
2008	FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de *Processos Interativos em Sala de Aula de Jovens e Adultos: A Utilização do Livro Didático em Questão*	"Qual o lugar que o LD ocupa na prática pedagógica no ensino da escrita na EJA?" (p. 130). "À aprendizagem é definida situacionalmente por meio das formas em que professores e alunos constroem os padrões e práticas da vida de cada sala de aula" (131). "A professora entrevistada disse não ter um teórico específico que norteie a sua prática pedagógica, mas procura basear-se nos ensinamentos do educador Paulo Freire, pois o pesquisador na sua Pedagogia considera a leitura de mundo que o educando adulto traz para a sala de aula, reconhecendo no outro o direito de dizer sua palavra; mostrando como nós os educadores devemos respeitar os níveis de compreensão dos educandos" (p. 133). "A professora entrevistada reconhece a importância da chegada dos livros na escola, faz uma comparação entre as práticas pedagógicas antes da existência dos "Livros Didáticos" nas escolas e após a chegada dos "Livros Didáticos. Para ela sofria-se muito" (p. 134).
2008	CALDEIRA, Lilian Cristina; GORNI, Doralice Aparecida Paranzini *Ensino Semipresencial na Educação de Jovens e Adultos: Leituras do Cotidiano Escolar*	"A educação escolar constitui assim, uma prática determinada "[...] mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano na vida do indivíduo [...]" (DUARTE, 1999, p. 43) (p. 13). "Verificamos que as possibilidades de mediação produzidas nesse cenário muitas vezes não contribuem para a formação de um sujeito não alienado, incidindo então em uma prática reprodutivista" (p. 13). "Entre esses sujeitos, soou a cobrança por ensino de qualidade, por meio de uma prática docente marcada por perspectiva didática apropriada, com metodologia, processos avaliativos e currículos coerentes, enfim com um processo formativo eficaz" (p. 14). "Os alunos relacionaram o processo avaliativo que vivenciam a uma prática cujo significado e ações se restringem de maneira isolada e descontextualizada à prova, nota, boletim, recuperação, julgamento e reprovação" (p. 15).
2010	SCHNEIDER, Sônia Maris *Esse é o Meu Lugar... Esse Não é o meu Lugar: Relações Geracionais e Práticas na Escola de EJA*	"O questionamento ao lugar de aluno da EJA para adolescentes e jovens assume, pois, uma dimensão paradoxal, quando entram em cena as situações escolares de constituição e apropriação de práticas de numeramento identificadas com a matemática escolar" (p. 239). "Mais uma vez, as práticas matemáticas escolares são oportunidades em que se manifesta a contradição no sentimento de pertencimento de jovens e de adultos ao projeto pedagógico da EJA" (p. 240).

(continua)

Ano	Autor/Título	Prática pedagógica
2010	PEREIRA, Andréia da Silva *A Produção de Textos na Educação de Jovens e Adultos: Questões Sobre Gênero e Linguagem*	"Desde os métodos de marcha analítica e sintética, aos métodos globais de alfabetização, assim como as contribuições da teoria sócio construtivista, os modos de ensinar educandos jovens a adultos em processo de aprendizagem da linguagem escrita perpassam pela valorização de suas histórias de vida e de seus conhecimentos prévios. Parte-se do que os educandos sabem e do que vivenciam/vivenciaram para ensinar a leitura e a escrita" (p. 1). "[…] Refere-se ao tipo de exclusão que é comum a todos os que não dominam leitura e escrita" (p. 4). "A busca pela educação escolarizada para as entrevistadas pareceu, durante a pesquisa, mais que uma busca pela leitura das palavras: pareceu uma busca pela leitura de suas próprias histórias" (p. 10) "O que significa considerar o ensino da leitura e da escrita como comunicação verbal" (p. 12).
2010	FRANZI, Juliana *Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: Entrelaçando Experiência e Educação*	"Trazer à tona o valor das experiências dos/as educandos/as, constituídas nas mais diversas práticas sociais de que fazem parte é já colocar em pauta o caráter de Educação Popular da EJA, uma vez que mediante o valor denegado dos "saberes de experiência feitos" de pessoas com baixo grau de escolaridade, visualizar e requerer tal valorização tem se configurado como uma árdua tarefa" (p. 14). "Assumir tal caráter implica o compromisso com uma prática pedagógica pautada no diálogo: o conceito de dialogicidade de Freire" (p. 14). "Consequentemente é preciso recusar, uma vez mais, o caminho pelo qual a EJA veio percorrendo: um caminho truncado, de avanços e retrocessos em suas conquistas". "Como tão bem ressaltaram os/as educandos/as investigados/as, inseridos/as na EJA, vivemos em uma sociedade que oprime principalmente as pessoas com baixo grau de escolaridade, advindas de regiões com índices econômicos desfavorecidos e pertencentes às camadas populares" (p. 15).
2011	PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio José Gomes *Caminhos e Desafios da Formação de Educadores de Jovens e Adultos*	"Sua formação se dá, portanto, na vivência cotidiana, no enfrentamento das dificuldades que se interpõem à sua prática e na busca de alternativas para a superação dessas dificuldades" (p. 7). "As várias dimensões do fazer profissional dos educadores de jovens e adultos e a forma diferenciada desses educadores conhecerem e viverem o trabalho docente" (p. 14). "Apesar do aumento no uso de novas tecnologias de ensino, as pesquisas constatam que a prática pedagógica dos professores, em geral, tem permanecido tradicional" (p. 37). "Assim, segundo os autores, entender a escola como espaço de formação também para o professor implica perceber o educando como interlocutor e ator das práticas pedagógicas" (p. 41).

(conclusão)

Ano	Autor/Título	Prática pedagógica
2012	LOSSO, Adriana Regina Sanceverino *A Mediação na Prática Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos: Sentidos e Complexidades Imanentes*	"Há uma grande e expressiva quantidade de produções e propostas educacionais apontando para a necessidade de um redimensionamento das práticas desenvolvidas nas instituições educacionais" (p. 1). "Aprofundar os conhecimentos da categoria mediação para servirem de base na direção de discussões e debates que propiciem o avanço e a socialização de tal categoria para a prática pedagógica da EJA" (p. 4). "Despertar a sensibilidade de profissionais da educação e alunos/as para a temática da mediação no intento de contribuir, para o desenvolvimento de uma prática pedagógica que se constitui de uma complexidade e especificidade pedagógica" (p. 4).
2012	ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis *Matemática e Texto: Práticas de Numeramento Num Livro Didático da Educação de Pessoas Jovens e Adulta*	"O conceito de práticas de numeramento apresentar-se mais produtivo para a análise que pretendíamos fazer do que o conceito de habilidades matemáticas, cuja utilização na literatura de Educação Matemática está mais relacionada à aquisição de competências cognitivas avaliadas por meio de comportamentos observáveis" (p.183). "A experiência escolar deve ser capaz de contribuir para a apropriação por esses alunos e essas alunas de práticas de numeramento socialmente valorizadas e identificadas com a cultura escolar" (p. 185). "Tais práticas se estruturam em linguagens, temas, procedimentos, relacionamentos, recursos de registro e critérios de avaliação próprios, para os quais os alunos e as alunas deverão conferir significados e relevância que permitam incorporá-los como recursos para compreender e transformar o mundo" (p. 185). "Construir estratégias para favorecer a apropriação de práticas de numeramento pela leitura de textos familiares e/ou interessantes para os sujeitos da EJA e, por outro, de disponibilizar recursos matemáticos que ampliem as práticas de leitura desses sujeitos" (p. 196).
2015	SOARES, Leôncio José Gomes; SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Rafaela Carla e Silva *Educação de Jovens e Adultos e Propostas Curriculares: (Re)conhecer Especificidades dos Sujeitos*	"Como parte da proposta curricular o acolhimento e a relação educador-educando figuram como uma prática diferenciada. Estudos a respeito dessa temática na EJA demonstram que a afetividade também é um componente curricular significativo, uma vez que a horizontalidade na relação educador-educando tem se mostrado como um instrumento de apoio para o estudante" (p. 9). "E que formar-se educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas e dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática" (p. 10). "É relevante também problematizar os recursos didáticos utilizados com o intuito de compreender, realmente, de que maneira eles poderão favorecer ou dificultar o trabalho educativo" (p. 14). "Os projetos evidenciaram que para se atingir uma educação emancipatória pressupõe uma formação crítico-reflexiva dos educadores, voltada para as particularidades da EJA" (p. 14).

Fonte: www.anped.org.br/gt18 (elaboração das autoras).

Elementos da prática pedagógica: análise horizontal nos estudos

Os trabalhos analisados concentram-se nas áreas da linguagem e da matemática. Caldeira e Gorni (2008) consideram a prática pedagógica uma ação mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos e que, como tal, quando não tratada nessas duas vertentes, pouco avança na construção de um sujeito social. As ideias de prática de Loureiro (1998), Fonseca (2001), Wanderer (2001), Innocêncio (2006), Freitas e Moura (2008), Caldeira (2008) e Franzi (2010) coincidem quando as autoras propõem que as práticas pedagógicas partam dos exemplos da vida diária e do contexto social dos alunos e que considerem os saberes e os aprendizados dos alunos. As autoras propõem ainda que a base do planejamento e da aula sejam os conhecimentos dos alunos como forma de desenvolver e respeitar as especificidades e as particularidades de cada grupo. Segundo Loureiro (1998), o fato de se levar em conta tais pressupostos já denota que as práticas estão em processo de mudança. Se os professores buscam (re)organizar suas práticas pedagógicas e didáticas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos, pode-se dizer que começam a compreender os processos de ensino e aprendizagem de forma diferenciada.

As autoras Wanderer (2001), Pereira (2010), Schneider (2010) e Adelino e Fonseca (2012), alertam para a prática hierarquizada do conhecimento acadêmico em detrimento dos saberes dos alunos originados fora do âmbito escolar. Tal superioridade da hierarquia acadêmica pode levar os alunos a não se considerarem detentores do próprio conhecimento e desvalorizarem seus saberes. Daí a importância de a prática pedagógica enquanto mediadora do saber cotidiano e não cotidiano.

Já Santos (2005) buscou a prática pedagógica para informar sobre a realidade vivida pelos alunos por meio das produções textuais literárias com a temática "violência ou não violência". O objetivo foi se acercar do meio social em que os alunos vivem. Com isso, conseguiu maneiras de trabalhar as questões em sala de aula e construir uma base teórico

metodológica para auxiliar os alunos na produção textual e na linguagem poética.

Os autores Carvalho (2010), Pedroso (2008), Porcaro e Soares (2011), Losso (2012) e Soares, L., Silva e Soares, R. (2010), abordam a formação profissional e as práticas pedagógicas na EJA. Para os autores, esta formação não se dá só em cursos específicos, mas também em sala de aula com os próprios alunos, em momentos de auto formação em busca das particularidades da Educação de Jovens e Adultos.

Análise vertical: o que sobressai ou para além do certo e do errado

Nos estudos acima citados verificamos que há trabalhos que nos dizem o "correto" a ser seguido, como a EJA é específica e tem suas diferenças da educação "regular" ou "comum". Fica claro nas pesquisas que os professores necessitam ver seus alunos jovens e adultos como pessoas oriundas de um universo simbólico ampliado pelas passagens no trabalho, pelos anos vividos e pelos conhecimentos fora do âmbito escolar advindos das vivências sociais. Respeitar a "bagagem cultural" e planejar as aulas voltando-se para atender as especificidades desses indivíduos, é outra tendência proposta pelos estudos. Ao partir da palavra e do conhecimento dos/as alunos/as (local) como base da assimilação, torna-se possível levá-los/as a pensar no global. Outros trabalhos apontam o "errado" das práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos como os exercícios adaptados de crianças e adolescentes. As análises deixam claro que tais aulas não são adequadas aos educandos e podem emergir da falta de formação específica para os professores nesta modalidade de ensino.

(In)conclusões

Este estudo voltado para escolarização de pessoas jovens e adultas, foca principalmente as práticas pedagógicas, considerando que elas são marcadas pela especificidade cultural dos estudantes. Com base em dados de 14 pesquisas obtidos na base dos "trabalhos apresentados" na ANPEd no período de 1998-2015, buscamos compreender o que tem se falado e

como tem sido apontada a prática pedagógica com alunos jovens e adultos. Isso porque, a EJA, enquanto modalidade da educação básica, possui características próprias asseguradas tanto pela LDB 9.394/96, quanto pelo Parecer 11/2000. Portanto, a prática pedagógica deve considerar tais especificidades.

No estudo, percebemos que a EJA vem ganhando cada vez mais espaço nas pesquisas nacionais; que há maior preocupação com a formação dos professores, afinal, esses profissionais são responsáveis pelo desenvolvimento dos diferentes níveis da educação de jovens e adultos e espera-se que possam atender às especificidades dos estudantes.

A primeira análise contemplou elementos de cada estudo por meio de uma análise horizontal entre as pesquisas. Dos elementos encontrados, pode-se afirmar que, coincidem com a ideia de que quanto mais a prática pedagógica se aproximar do cotidiano dos estudantes, maiores são as possibilidades de serem significativas, conforme afirmam Caldeira e Gorni (2008) que a prática pedagógica é uma ação mediadora entre o cotidiano e o não cotidiano dos alunos. Estão em jogo os processos formativos dos educadores que, para Soares, L., Silva e Soares, R. (2010, p. 10) "formar-se educador de jovens e adultos é, ao mesmo tempo, desenvolver atividades pedagógicas e dedicar tempo a estudos e reflexões permanentes sobre a prática".

A amplitude do tema, inconclusivo e abrangente, aponta que é necessário refletir sobre o processo de organização da prática pedagógica, apenas iniciado neste trabalho.

Referências

ADELINO, Paula Resende; FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. Matemática e texto: práticas de numeramento num livro didático da educação de pessoas jovens e adultas. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 35., 2012, Recife. *Anais* [...]. Recife: ANPEd, 2012. Disponível em: http://35reuniao.anped.org.br/. Acesso em: 20 jun. 2017.

ALTET, Marguerite. As competências do professor profissional: entre conhecimentos, esquemas de ação e adaptação, saber analisar. *In*: PAQUAY, Léopold; PERRENOUD, Philippe; ALTET, Marguerite; CHARLIER, Eveline (org.). *Formando professores profissionais:* quais estratégias? Quais competências? Trad. Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: ARTMED, 2001. p. 23-35.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

BEILLEROT, Jacky. *La formación de formadores entre la teoría y la práctica*. Buenos Aires: Novedades: Universidad de Buenos Aires, 1998.

BRASIL. *Parecer 11/2000*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Brasília, DF, 2000. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. *LDB nº 9.394/96*. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 15 jun. 2017.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em:15 jun. 2017.

CALDEIRA, Lilian Cristina; GORNI, Doralice Aparecida Paranzini. Ensino semipresencial na Educação de Jovens e Adultos: leituras do cotidiano escolar. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 31., 2008, Caxambu. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2008. Disponível em: http://31reuniao.anped.org.br. Acesso em: 24 jun. 2017.

CARVALHO, Roseli Vaz. A juvenilização da EJA: quais práticas pedagógicas? *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 32., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: ANPEd, 2010. Disponível em: http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf. Acesso em: 24 jun. 2017.

FONSECA, Maria da Conceição Ferreira Reis. *Discurso, memoria e inclusão:* reminiscências da matemática escolar de alunos adultos do ensino fundamental. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação)

– Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2001.

FRANZI, Juliana. Aprendizagem dialógica na educação de pessoas jovens e adultas: entrelaçando experiência e educação. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT18-6566--Int.pdf. Acesso em: 24 jul. 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tania Maria de. Processos interativos em sala de aula de jovens e adultos: a utilização do livro didático em questão. *REVISTA ELETRÔNICA ACOLHENDO A ALFABETIZAÇÃO NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA*, São Paulo: USP, v. 2, n. 4, p. 128-151, 2008. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/reaa/article/view/11492. Acesso em: 24 jun. 2017.

INNOCÊNCIO, Mariângela Tostes. Ensino de Língua Portuguesa na EJA: os gêneros argumentativos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 29., 2006, Caxambu, MG. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2006. Disponível em: http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2109--Res.pdf. Acesso em: 20 jun. 2017.

LOSSO, Adriana Regina Sanceverino. *A mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos:* sentidos e complexidades imanentes. *In*: Memorial Virtual Paulo Freire, 2012. Disponível em: http://acervo.paulofreire.org:8080/. Acesso em: 24 jun. 2017.

LOUREIRO, Teresa Cristina. Afetividade, conteúdo e metodologia: diagnosticando as relações que se constroem em sala de aula na visão do aluno adulto. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 32., 2010, Belo Horizonte. *Anais* [...]. Belo Horizonte: ANPEd, 2010. Disponível em: http://forumeja.org.br/gt18/. Acesso em: 24 jun. 2017.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, n. 12, p. 59-73, set./dez. 1999.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira. *Informação e prática pedagógica:* possibilidades e desafios no contexto da EJA. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2008.

PEDROSO, Ana Paula Ferreira; MACEDO, Juliana Gouthier; FAUNDEZ, Marcelo Reinoso. Currículos e práticas pedagógicas: fios e desafios. *In*: SOARES, Leôncio José Gomes (org.). *Educação de jovens e adultos:* o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 206-217.

PEREIRA, Andréia da Silva. A produção de textos na educação de jovens e adultos: questões sobre gênero e linguagem. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2010. Disponível em: http://33reuniao.anped.org.br. Acesso em: 24 jun. 2017.

PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PORCARO, Rosa Cristina; SOARES, Leôncio José Gomes. *Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8M3FKF. Acesso em: 24 jun. 2017.

SANTOS, Maria Lêda Lóss dos. Violência x não-violência nas produções textuais em linguagem poética de alunos da educação de jovens e adultos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd. 28., 2005, Caxambu, MG. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 2005. Disponível em: http://28reuniao.anped.org.br/?_ga=2.167849507.324364952.1639581339-1245636320.1639581339. Acesso em: 20 jun. 2017.

SCHNEIDER, Sônia Maris. *Esse é o meu lugar... esse não é o meu lugar:* relações geracionais e práticas na escola de EJA. 2010. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UFMG, Belo Horizonte, 2010. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-9LNM8K. Acesso em: 24 jun. 2017.

SOARES, Leôncio. *Diretrizes Curriculares Nacionais Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Leôncio; SOARES, Rafaela. O reconhecimento das especificidades da educação de jovens e adultos: constituição e organização de propostas de EJA. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22, n. 66, jun. 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Usu%C3%A1rio/Downloads/1331-5920-1-PB.pdf. Acesso em: 24 jun. 2017.

SOARES, Leôncio; SILVA, Fernanda A. O. R.; SOARES, Rafaela C. e Silva. Educação de Jovens e Adultos e propostas curriculares: (re) conhecer especificidades dos sujeitos. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 37., 2010, Florianópolis. *Anais* [...]. Florianópolis: UFSC, 04 a 08 de outubro de 2010. Disponível em: http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4639.pdf. Acesso em: 24 jun. 2017.

WANDERER, Fernanda. Educação de jovens e adultos e produtos da mídia: possibilidades de um processo pedagógico etnomatemático. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 24., 2001, Caxambu, MG. *Anais* [...]. Caxambu, MG: ANPEd, 7 a 11 de outubro de 2001. Disponível em: http://24reuniao.anped.org.br/tp1.htm#gt18. Acesso em: 24 jun. 2017.

SOBRE OS AUTORES E AUTORAS

Bruna Sales Teixeira

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Calila Fernandes Guimarães

Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEd/UESB). Especialista em Gestão Escolar e Educacional. Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Secretaria Municipal de Educação de Itapetinga.

Cecília Conceição Moreira Soares

Doutorado em Antropologia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Bolsa sandwich na Universidade de Salamanca (Espanha). Pós-Doutorado em Educação pela UESB. Mestrado em História pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Possui graduação em História pela Universidade Católica do Salvador. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), campus I, Departamento de Educação. Publicou o primeiro estudo de pesquisa documental sobre a mulheres escravas e libertas na Bahia, livro *Mulher Negra na Bahia no Século XIX* (Eduneb/Fundação Palmares, 2006). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudo da Memória Afro Baiana (GEPMAB), na Universidade do Estado da Bahia. Integra o Grupo de Pesquisa e Estudos em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE-UESB). Membro permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Indígenas (PPGAFIN-UNEB). Membro Colaboradora do Mestrado em Museologia da Universidade Federal da Bahia. Tem experiência na área de História e Antropologia, atuando principalmente nos seguintes temas: História Social, História da Escravidão no Brasil, Antropologia Afro-Brasileira, Educação, Cultura e Memória.

Dinalva de Jesus Santana Macedo

Doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB. Especialização em Metodologia do Ensino Fundamental pela UNEB. Especialização em Psicopedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Graduação em Pedagogia pela UNEB. Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia. É professora do PPGEd/UESB, vinculada à Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. É membro do Comitê da Câmara de Povos e Comunidades Tradicionais do Conselho de Desenvolvimento Territorial do Sertão Produtivo (CODESP). Tem experiência em Educação com ênfase em Currículo, Didática, Pesquisa e Prática Pedagógica, Metodologia da Alfabetização, Avaliação, Educação e Cultura Afro-Brasileira, História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Coordenadora do Grupo de Estudos Educação e Relações Étnico-Raciais: saberes e práticas das populações afro-brasileiras e quilombolas do Território de Identidade do Sertão Produtivo. Membro do Conselho Municipal de Educação de Guanambi, representando os docentes do Ensino Superior. Professora Pesquisadora do Núcleo de Estudo Pesquisa e Extensão Paulo Freire (NEPE), vinculada à Linha de Pesquisa Currículo, Diversidade e Formação Docente. Discute os seguintes temas: currículo, diversidade cultural, interculturalidade, diferença, descolonização, quilombos, identidade étnico-racial,práticas educativas, educação das relações étnico-raciais, formação docente e educação escolar quilombola.

Edmacy Quirina De Souza

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestrado em Educação pela Universidade Federal da Bahia UFBA. Especialização em Educação Infantil e Graduação em Pedagogia pela UESC. É professora Adjunta do curso de Pedagogia da UESB e Coordenadora do curso de Especialização em Educação Infantil, *campus* de Itapetinga. Vice-Líder do Grupo de Pesquisa CNPq Infância, Educação e Contemporaneidade. Tem experiência na área de educação, atuando principalmente nos seguintes temas: criança, infância, educação infantil, estágio e relações étnico-raciais.

Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues Silva

Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutorado e Mestrado em Educação, Cultura, Movimentos Sociais e Ações Coletivas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Especialista em Psicologia da Educação: ênfase em psicopedagogia preventiva pela PUC-MG. Graduação em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Macaé. Atualmente é professora da UFOP, no Departamento de Educação, onde atua na graduação, na pesquisa e na extensão universitária. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEPEJAI) e o Núcleo de Estudos Sociedade Família e Escola (NESFE), ambos os grupos do DEEDU/UFOP. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando principalmente nos seguintes temas: prática pedagógica, formação docente, educação popular, direito subjetivo, desigualdades educacionais e história da escolarização das camadas populares.

Giomária Pereira Damacena

Mestranda em Educação pelo PPGEd/UESB e pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE).

Ivete Borges Gomes Carvalho

Mestrado em Educação pelo PPGEd/UESB. Membro do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPq). Atualmente é Professora da Educação Básica da rede municipal de ensino de Itapetinga.

Michele Sodré Logeto

Mestrado em Educação pelo PPGEd/UESB. Possui graduação em História pela UESB e Especialização em História e Cultura Afro-Brasileira pela Faculdade do Noroeste de Minas Gerais. Atualmente é professora das Secretarias Municipal e Estadual de Educação do município de Itapetinga. Tem experiência na área de educação, com ênfase em Ensino de História, História e Cultura Afro-brasileira e Gestão Educacional.

Nilma Margarida de Castro Crusoé

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com Estágio Doutoral na Universidade de Coimbra (Portugal). Professora Plena da UESB, do curso de Pedagogia e do PPGEd/UESB. Autora dos livros: *Interdisciplinaridade: representações sociais de professores de matemática* e *Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos de professoras*. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE) e membro do Comitê Editorial da revista *Práxis Educacional*. Atua, principalmente, nos seguintes temas: Representação Social; Prática pedagógica e Prática educativa; Fenomenologia das Relações Sociais e Análise de Conteúdo. É coautora em capítulos no livro *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*, premiado como Best Book in Spanish or Portuguese Contribuition to Qualitative Inquiry (2016), pelo Committee for the Biannual Book in Spanish or Portuguese ICQI Award, Universidad Autónoma Metropólitana-Xochimilco.

Nilson Fernandes Dinis

Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e realizou estágios de Pós-Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Campinas, na York University-Canadá e na University of British Columbia-Canadá. Mestrado em Filosofia pela UNICAMP. Graduação em Psicologia pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). É professor Titular no Departamento de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pesquisador bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). É co-coordenador do Grupo de Pesquisa "Educação e estéticas da diferença". Entre os interesses de investigação estão os seguintes temas: estudos de gênero; sexualidade e educação; currículo; mídia e educação; subjetividade e cultura; alteridade e educação; estéticas da diferença, subjetividade e artes (literatura e cinema).

Núbia Regina Moreira

Doutorado em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Realizou estágio pós-doutoral no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (ProPED-UERJ). Mestrado em Sociologia pela UNICAMP. Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Líder do Grupo Observatório de Mulheres Negras (UESB) e pesquisadora dos seguintes grupos: Políticas de Currículo e Cultura (UERJ); Grupo de Estudos e Pesquisa em Práticas Curriculares e Educativas (GEPPCE-UESB). Professora Titular da UESB. Membro da Associação Brasileira de Currículo (ABC), da Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED) e Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN). Faz parte da equipe editorial da revista *Práxis Educacional*. Autora do livro *A organização das feministas negras no Brasil,* já em 2ª ed. (2018). Seus interesses de pesquisa e produção em forma de artigos em periódicos, capítulos de livros e comunicação oral em eventos científicos versam sobre: mulheres negras; produção cultural de mulheres negras; feminismo negro; trajetórias sociais; teoria e políticas curriculares.

Reginaldo Santos Pereira

Doutorado em Educação pela UFSCar. Mestrado em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduação em Pedagogia pela UESC. Professor Adjunto com Dedicação Exclusiva do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL) e do PPGEd/UESB, campus de Vitória da Conquista, atuando na Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Atualmente é Pró-Reitor de Graduação e Coordena o Grupo de Pesquisa CNPq: Infância, Educação e Contemporaneidade (GPIEC). Tem experiência na área de Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: infância, currículo, avaliação, estudos culturais, formação docente e estudos pós-estruturalistas em educação.

Ruthnelle de Oliveira Chagas

Mestranda em Educação pelo PPGEd/UESB. Especialização em Memória História e Historiografia e Graduação em História, ambos pela UESB. Atualmente ocupa o cargo de vice-diretora do Colégio Abdias Menezes em Vitória da Conquista. Tem experiência na área de História, e como professora de alunos do Ensino Médio e Fundamental inclusive atuando em turmas da EJA (Ensino Médio) no Colégio Eraldo Tinoco, na cidade de Presidente Jânio Quadros, Bahia.

Sergio Gomes Carvalho

Mestrado em Educação PPGEd/UESB. Especialista em Direitos Humanos e Democracia (UESB) e Especialista em Arte em Educação pela Faculdade do Noroeste de Minas (FINOM). Graduação em Pedagogia pela UESB e Graduação em Filosofia pelo Claretiano Centro Universitário. Membro da Linha de Pesquisa: Currículo, Práticas Educativas e Diferença. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Artes Plásticas. Professor de Artes na Educação no município de Itapetinga.

Sônia Maria Alves de Oliveira Reis

Doutorado em Educação pela UFMG. Professora Adjunta da UNEB, onde atua na graduação e nos cursos de especialização *lato sensu*. Professora do PPGEd/UESB, coordenadora de área do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), líder do Núcleo de Estudos, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/CNPQ). Coordenadora do Doutorado Interinstitucional (DINTER-UNEB-UFMG).

Tiara Geralda De Oliveira

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).