

organizadores

Fauston Negreiros

Flávio Muniz Chaves

Tiago Bruno Areal Barra

Educação e Sertão Nordestino

estudos interestaduais

organizadores

Fauston Negreiros
Flávio Muniz Chaves
Tiago Bruno Areal Barra

Educação e Sertão Nordestino

estudos interestaduais

| São Paulo | 202 2 |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2022 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2022 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons: Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0). Os termos desta licença estão disponíveis em: <<https://creativecommons.org/licenses/>>. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural. O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski

Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt

Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimário Pimentel Silva

Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand

Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah

Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva

Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes

Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior

Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva

Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos

Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni

Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins

Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves

Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabricia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handherson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willerding
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Ivan Farias Barreto
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneles
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginiski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del Mexico, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Brasil

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeio
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taiza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil

PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton

Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio

Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite

Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho

Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Eliisene Borges Leal

Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco

Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior

Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira

Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá

Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes

Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado

Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio

Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo

Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva

Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento

Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira

Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza

Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos

Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

Direção editorial	Patricia Bieging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Bieging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Marketing digital	Lucas Andrius de Oliveira
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Peter Valmorbida Potira Manoela de Moraes
Imagens da capa	Rawpixel.com, Andreiadiasdesigner - Freepik.com
Tipografias	Swiss 721, Hustle Bright, Gotham
Revisão	Os autores
Organizadores	Fauston Negreiros Flávio Muniz Chaves Tiago Bruno Areal Barra

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24

Educação e sertão nordestino: estudos interestaduais / Organizadores Fauston Negreiros, Flávio Muniz Chaves, Tiago Bruno Areal Barra. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2022.

Livro em PDF

ISBN 978-65-5939-589-7

DOI 10.31560/pimentacultural/2022.95897

1. Educação - Nordeste. 2. Desigualdade social. 3. Política educacional. I. Negreiros, Fauston (Organizador). II. Chaves, Flávio Muniz (Organizador). III. Barra, Tiago Bruno Areal (Organizador). IV. Título.

CDD: 370.9813

Índice para catálogo sistemático:

I. Educação - Nordeste

Janaina Ramos – Bibliotecária – CRB-8/9166

PIMENTA CULTURAL

São Paulo · SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 2

SUMÁRIO

Apresentação..... 10

Capítulo 1

**A modernização da educação primária
no Sertão Piauiense: a implantação
do Grupo Escolar Agrônomo Parentes
em Floriano (1928-1939) 11**

Jéssica Oliveira da Costa

Marilde Chaves dos Santos

Capítulo 2

**Aprendizagem infantil em meio à natureza:
estudo em Cajueiro da Praia no Piauí..... 29**

Thaís de Jesus Avelino

Fauston Negreiros

Capítulo 3

**A relação entre desigualdade e dualidade
educacional: uma análise dialética..... 53**

Luís Eduardo de Carvalho Brandão

Élido Santiago da Silva

Capítulo 4

**A reforma do ensino médio e a política
educacional antidemocrática 70**

Wallison Brandão Vieira

Élido Santiago da Silva

Capítulo 5

**Arte e ciência na escola: a produção
de imagens através de microscópios no celular 87**

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

Capítulo 6

**Assessoria em saúde mental,
empreendedorismo e gestão do tempo
e das redes sociais a duas unidades
de educação na cidade
de Campina Grande – PB..... 99**

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Camila Paulino Marques Florêncio

José Anderson Rodrigues de Souza

Laudicéia Araújo Santana

Hozana dos Santos Silva

Pedro Lôbo Nascimento

Capítulo 7

**Atividades lúdicas e recursos didáticos:
desafios do professor da educação infantil
em contexto de isolamento social 119**

Jefferson Soares Galvão

José Valdemir de Sousa Soares

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Capítulo 8

**Educação infantil e a aprendizagem
no sistema de aulas remotas no período
pandêmico em Floriano/PI 135**

Carolina Borges da Costa

Milene Martins

Capítulo 9

**Educadores sociais de rua piauienses
e os elementos simbólicos de pertencimento
ao Sertão e ao Nordeste 153**

Marilde Chaves dos Santos

Capítulo 10

**Escolas domésticas: indícios e memórias
de funcionamento em Floriano (PI) 172**

Marilde Chaves dos Santos

Jozeane Lucas de Almeida

Capítulo 11

**O PROEJA e a pandemia: reflexões
da sua importância para a formação pedagógica 189**

Tiago Bruno Areal Barra

Flávio Muniz Chaves

Capítulo 12

**Sequência didática Serra da Capivara-PI:
lugar de história, memória e cultura..... 206**

Veronica Rodrigues da Silva

Sávia Augusta Oliveira Régis

Capítulo 13

**Tecnologias digitais e a interdisciplinaridade
nos processos de ensino e de aprendizagem 216**

Francisca Joselena Ramos Barroso

Maria Leticia de Sousa David

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Sobre os autores e as autoras 233

Índice remissivo..... 239

APRESENTAÇÃO

Esta breve apresentação tem a prerrogativa de dialogar sobre a importância da pesquisa no nordeste do país, que em suma, não apenas pode, mas deve ser exaltada a cada momento, pois devemos estar em um tempo de exaltação da beleza da ciência que passa por um cenário de desmonte das universidades, das coisas e de opressão em relação às pessoas. Esse cenário se aprofunda principalmente em relação àqueles que fazem pesquisa e trabalham com educação neste país.

O exercício social de pensar a realidade é exatamente para que pensamos as nuances de suas problemáticas, que nos vemos como possível o encontro com o inédito viável que o percurso em prol de uma educação crítica é capaz de nos proporcionar. É nesse sentido que a educação na região nordeste deve ser fator de reflexão e a pesquisa pode ser o reflexo de sua melhoria a nível qualitativo através de processos sociais complexos, como por exemplo, em relação ao crescente número de pessoas que atualmente evadem a escola, abandonam as universidades e veem a pesquisa como apenas um artefato de exposição e não de participação e trabalho coletivo.

Em vias da não precarização, essa obra aqui escrita tende a tecer fios de importantes trabalhos na área da educação, experiências que podem fazer com que realidades sociais sejam repensadas à da ciência como mote dialógico entre a educação e a realidade social em seu espaço e tempo histórico. É nesse sentido que as tessituras aqui escritas entram como mais uma ferramenta para que se valorize a ciência, a educação e a vida social das pessoas que precisam ser refletidas para criamos ações concretas de mudanças positivas em relação àqueles que dela verdadeiramente fazem parte.



Jéssica Oliveira da Costa
Marilde Chaves dos Santos

**A modernização
da educação primária
no Sertão Piauiense:
a implantação do Grupo Escolar
Agrônomo Parentes
em Floriano (1928-1939)**

INTRODUÇÃO

Este texto reporta-se a uma pesquisa que se insere na área da História da Educação e que versa sobre a criação de grupos escolares na cidade de Floriano-PI. O foco de interesse da pesquisa foi o Grupo Escolar Agrônomo Parentes, um marco da educação primária pública na cidade supracitada. Tem-se este recorte temporal em decorrência de que em 1928 foi criada a escola e o ano de 1939 corresponde ao ano do término da construção do prédio definitivo da referida instituição.

Ressalta-se a importância deste estudo pelo fato de se referenciar estudos de História local, o que pode contribuir tanto para fortalecer os laços de identidade e ao mesmo tempo explorar novos objetos de estudos na área. E acima de tudo, o estudo tematiza o processo educacional de Floriano, uma cidade que tem o epíteto de “Princesinha do Sertão Piauiense”, remetendo a um espaço geográfico brasileiro sobre o qual se constroem diversas narrativas estereotipadas. Alia-se a isso o recorte temporal, que remete ao início do Século XX, quando a educação, mesmo a elementar ainda não era universalizada.

É preciso destacar também que a cidade de Floriano, cuja história se inicia em 1873 atualmente se consolida como um polo educacional do Sul do Piauí e problematizando sobre esse processo, especificou-se para este texto o seguinte objetivo: investigar o processo de institucionalização do Grupo Escolar Agrônomo Parentes, situando-o no percurso de formação da cidade e relacionando-o ao contexto educacional brasileiro da época.

Para atingir o objetivo proposto optou-se pelo aporte teórico da Nova História Cultural, Le Goff (2003), dada a possibilidade de usar fontes diversas, como por exemplo, o documento (Leis, Decretos, Fotos, Jornais). Trata-se de uma pesquisa de caráter historiográfico, de natureza qualitativa do tipo bibliográfica e documental, cujos dados coletados

foram analisados de acordo com o referencial adotado, tendo Bardin (1977), como suporte a técnica da Análise de Conteúdo.

Ao propor reconstruir a história dessa instituição, considera-se a escola como um dos “lugares da memória da sociedade”¹ destaca-se também que por meio do patrimônio cultural brasileiro (obras, objetos, documentos, edificações) pode-se rememorar a História local. Nesse processo, será abordado, de forma breve, o contexto da Educação Primária no Piauí Republicano, o surgimento dos grupos escolares no Piauí, a História Educacional Florianense e a constituição do Grupo Escolar Agrônomo Parentes, afim de se apresentar considerações finais sobre o objeto de estudo.

O PERÍODO REPUBLICANO E A MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PRIMÁRIA NO PIAUÍ

O recorte temporal escolhido para o estudo (1928 a 1938) e que se refere ao período em que a escola em questão foi instituída corresponde ao início do período republicano, ao qual precisa-se remeter para que se entenda em que contexto surgiram os grupos escolares no Piauí.

A Primeira República no Piauí, como regime político, não estava dissociada do que estava ocorrendo no restante do País, o que significa dizer que ocorria a disseminação de ideais modernos em especial sobre a educação. Assim, compreende-se que do final do Século XIX às primeiras décadas do Século XX aconteceram avanços e recuos alavancados pelas inúmeras reformas educacionais no Brasil.

1 Lugar de memória- Expressão utilizada pelo historiador Pierre Nova como um lugar para renovação ou ritualização da memória, que torna possível buscar o significado daquele lugar para alguém, definindo a relação do que é lembrado no concreto, ou seja, “a memória se enraíza no concreto, no espaço, no gesto, na imagem, no objeto” (1993).

Segundo Ferro (1986, p. 87), “se a Primeira República a nível nacional teve a educação caracterizada por reformas, no Piauí também elas se apresentavam, de forma consecutiva e desconexa”.

O Piauí, assim como a maioria dos estados brasileiros na década de vinte, apresentava altos índices de analfabetismo, pois segundo o recenseamento do IBGE de 1920, de uma população total de 609.003 habitantes, 536.061 pessoas eram analfabetas, o que equivale a 86% da população piauiense (BRASIL, 1920). A esse respeito, Queiroz (2008) ao discutir a situação educacional piauiense do período, relaciona a precariedade material e docente com a interferência política na área. Assim, com o pouco investimento na educação era comum faltar instituições que atendessem toda a população, tanto na capital como no interior do estado, mas nesse último a situação era mais delicada.

Somente em 1910 com base na Lei nº548 de 30 de março, foram criados, no Piauí, a Escola Normal Oficial e os Grupos Escolares. Foi a partir dessa iniciativa que a educação piauiense começou a dar sinais de melhoras. Por essa lei regulamentada pelo Decreto nº434, de 19 de abril do mesmo ano, ficou determinado entre outros aspectos, que o ensino ministrado pelo Estado seria livre, laico e gratuito, dividindo-se nas modalidades primário, normal e profissional (PIAUI, 1910). Nesse contexto, os grupos escolares surgiram como elementos modernos no ensino público, no qual eram tidos como uma “escola de verdade”, além de representar um grande feito.

GRUPOS ESCOLARES NO PIAUÍ

Sublinha-se que os grupos escolares surgiram no início do Período Republicano tornando-se ao longo do século XX um tipo predominante de escola primária no Brasil (SOUSA, 2016). Em consonância com

as diretrizes nacionais, o regulamento que criou legalmente os grupos escolares no Piauí em 1910 pretendia modernizar a educação. Segundo Lopes (2002) a regulamentação foi importante, mas não implicou em uma instituição imediata desse tipo de escola, uma vez que o primeiro grupo escolar no Estado do Piauí só foi implantado em 1922, na cidade de Parnaíba, denominado Grupo Escolar Miranda Osório. A escolha da cidade para a implantação dessa escolar esteve relacionada à fatores de cunho político e econômico, uma vez que por ser uma cidade portuária, o que lhe favorecia o comércio, possuía uma representação política forte. O mesmo não aconteceu com as demais cidades do interior.

Nessa mesma linha de raciocínio Brito (1996, p. 46) afirma que:

A reforma de 1910 insere-se em um contexto histórico, social, econômico e político que reclamava por mudanças. Historicamente, a reforma situava-se no primeiro período da República, sendo estabelecida na 2ª década do Regime Republicano, quando o país ainda procurava adaptar-se ao novo regime. Os intelectuais brasileiros, que orientavam o processo, viam na educação a solução para os problemas sociais do país.

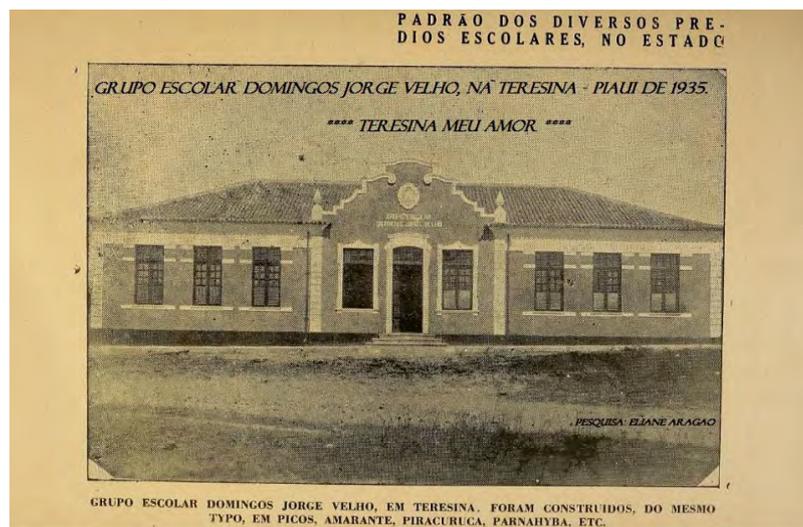
Assim, as mudanças na educação são propostas a partir dos ideários republicanos como uma resposta às questões como o analfabetismo e ao legado de precariedade deixado ao longo do Período Imperial, tendo assim forte apelo político e colocando-se como demarcadoras de novos tempos.

Conforme Brito (1960) os grupos escolares se caracterizavam como um estabelecimento de ensino formado com quatro classes, com no mínimo 180 crianças em idade escolar. No ponto de vista da estrutura física isso se constituía num avanço visto que no período histórico anterior não havia escolas com essas características, sendo comum a existência das chamadas de “escolas de improviso” (FARIA FILHO; VIDAL, 2000).

Além do espaço físico, os grupos escolares trariam também uma nova forma de organizar os currículos. No Piauí, de acordo com o Regulamento de 1910 (PIAÚÍ 1910), o currículo da escola primária seria composto pelas seguintes disciplinas: Leitura, Gramática, Escrita, Caligrafia, Aritmética, Geometria, Geografia Geral, Geografia do Brasil e Cosmografia, História do Brasil, Noções de Ciências Físicas e Naturais, Desenho, Ginástica, Exercícios militares e Trabalhos manuais. Segundo Reis (2006) todas essas disciplinas eram permeadas pela educação cívica e moral, a fim de despertar os sentimentos cívicos e patrióticos do cidadão republicano.

Compreende-se então que por meio dos Grupos Escolares, os republicanos buscavam dar a ver a própria República e o seu projeto educativo (FARIA FILHO; VIDAL, 2000). Nesse sentido, as edificações escolares que eram construídas mesmo em meio a dificuldades financeiras do Estado, visavam a monumentalidade, mesmo no Estado do Piauí, como mostra a imagem a seguir:

Imagem 1 – Grupo Escolar Domingo Jorge Velho (1935)



Fonte: Coluna do Zózimo (Cidade Verde) – Reprodução Teresina Meu Amor, 1395.

A imagem acima traz a fachada do prédio escolar chamado Grupo Escolar Domingos Jorge Velho (hoje atual Memorial Esperança Garcia). O referido grupo foi construído na Capital (Teresina) e o padrão do prédio escolar começou a ser expandido para diversos prédios escolares nos principais municípios do estado do Piauí.

No quadro a seguir, Reis (2006, p. 184) apresenta os grupos escolares criados no Piauí entre os anos de 1922 e 1930:

Quadro 1 – Relação dos Grupos Escolares criados entre 1922 até 1930

ANO	LOCAL	NOME DO GRUPO ESCOLAR
1922	Parnaíba	Grupo Escolar Miranda Osório
1926	Teresina	Grupo Escolar Demóstenes Avelino
1928	Teresina	Grupo Escolar José Lopes
		Grupo Escolar Antonino Freire
		Grupo Escolar Teodoro Pacheco
		Grupo Escolar Matias Olímpio
	União	Grupo Escolar Fenelon Castelo Branco
	Parnaíba	Grupo Escolar José Narciso
	José de Freitas	Grupo Escolar Pe. Sampaio Castelo Branco
	Barras	Grupo Escolar Matias Olímpio
	Campo Maior	Grupo Escolar Valdivino Tito
	Pícos	Grupo Escolar Coelho Rodrigues
Florianópolis	Grupo Escolar Agrônomo Parentes	
1928/1929	Oeiras	Grupo Escolar Costa Alvarenga
1930	Pedro II	Grupo Escolar Marechal Pires Ferreira
	Cocal	Grupo Escolar José Basson
	Teresina	Grupo Escolar Barão de Gurguéia
	Piripiri	Grupo Escolar Pe. Freitas

Fonte: Reis (2006, p. 184).

Como se pode perceber através do Quadro 01, o Grupo Escolar Miranda Osório na cidade de Parnaíba foi o pioneiro em relação a

instalação desse modelo de escola, dentre os demais. Como comentado anteriormente, mesmo com a regulamentação legal criando grupos escolares no Piauí, a lei não surtiu efeito de forma imediata, uma vez que ela foi sancionada em 1910, mas o primeiro grupo escolar no estado surgiu em 1922, ou seja, 12 anos depois. Nos anos seguintes se deu a criação de grupos escolares na capital Teresina, e nos municípios de União, Parnaíba, José de Freitas, Barras, Campo Maior, Picos e Floriano.

O mesmo quadro revela que o ano de 1928 foi o ano no qual mais ocorreu a criação de grupos escolares no Estado do Piauí, sendo o ano em a cidade de Floriano também foi contemplado com esse tipo de instituição.

FLORIANO: DOS ANTECEDENTES HISTÓRICOS À HISTÓRIA EDUCACIONAL DO MUNICÍPIO

Para contextualizar o surgimento da cidade de Floriano, torna-se necessário realizar um recuo na história de colonização do Piauí no século de XVII. O desbravamento do Estado do Piauí está atrelado à figura do bandeirante Domingos Afonso Mafrense. Antes da colonização, tribos indígenas habitavam a região. A forma que se deu a ocupação do território que hoje é o estado divide opiniões dos historiadores (se foi do interior para o litoral ou do litoral para o interior), mas a versão tradicional diz que foi do interior para o litoral porque o povoamento do estado está atrelado à criação de gado, sendo o português Domingos Afonso Mafrense um dos principais colonizadores ². A região onde se localiza a região de Floriano situava-se as sesmarias que, em 1676, a

2 Alguns registros históricos apontam que quase no mesmo período da chegada de Mafrense ao Piauí, já havia penetrado naquelas terras um grupo liderado pelo bandeirante paulista, Domingos Jorge Velho, cujo destino era o Quilombo dos Palmares. Tal bandeirante e seu grupo também requereram sesmarias em território piauiense. In: NUNES, Odilon. Estudos de História do Piauí. 2ª ed., Teresina: COMEPI, 1983. p. 16.

Coroa Portuguesa concedeu a Domingos Afonso Mafrense e a outros baianos que seguiram para o Piauí.

Por ocasião da sua morte em 1711 o sertanista Mafrense deixou em seu testamento o seu legado para Companhia de Jesus. Com a expulsão dos jesuítas autorizada pelo Primeiro Ministro de Portugal, Marquês de Pombal, as riquezas deixadas por Mafrense foram anexadas ao patrimônio real. Dessa maneira, as terras no período colonial formaram as chamadas Fazendas Nacionais e parte desse território comporia, anos mais tarde, o Estado do Piauí³. João Pereira Caldas, primeiro interventor do Estado (governador), após a expulsão dos jesuítas do Brasil, dividiu essas terras em três inspeções para melhor administrá-las: Nazaré, Canindé e do Piauí. A cidade de Floriano em sua origem fez parte da inspeção de Nazaré, que em 1873 que era composta de 12 fazendas, sendo desmembradas cinco dessas fazendas (Guaribas, Matos, Olho D'água, Serrinha e Algodões) para constituírem o patrimônio do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara (NUNES FILHO, 2005).

O mesmo autor explica que por meio do decreto 5.6392 de 10 de setembro de 1873 foi autorizada a construção do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, sendo esse idealizado pelo agrônomo recém-chegado da França Engenheiro Agrônomo Francisco Parentes. Atrelado a isso, fatores como o ciclo de gado, a construção da escola agrícola e o transporte fluvial proporcionado pela proximidade com a localização do Estabelecimento com o Rio Parnaíba foram determinantes para o surgimento e desenvolvimento da cidade de Floriano. Nessa mesma perspectiva, Demes (2002) defende que a formação da cidade em questão está intimamente ligada à educação, pois o Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara acabou atraindo habitantes para a região.

3 NUNES, Odilon. Pesquisas para a história do Piauí. 2. ed. Rio de Janeiro: Artenova, 1975. p. 74-75. v. 1

Dessa forma, os pontos destacados culminaram no destaque do comércio na região e acabaram influenciando na ocupação da cidade Floriano. O povoado, sede do Estabelecimento, foi elevado à vila em 1887, ocasião em que a sede da vila de Manga foi transferida para a povoação da Colônia de São Pedro de Alcântara. Esta foi elevada à condição cidade, através da lei 144 de 8 de julho de 1897 recebendo a denominação de cidade Floriano em homenagem ao “Marechal de Ferro” Floriano Peixoto (NUNES FILHO, 2005).

O primeiro prédio de Floriano, conforme idealizou Francisco Parentes, tinha o intuito de funcionar uma escola para os filhos dos escravos (ambos os sexos), órfãos e libertos pela lei nº 2040, de 28 de setembro de 1871. A escola promovia o recolhimento de menores libertos para oferecer-lhes instruções primárias, industriais, zootécnicas além de estudo religioso, musical e física e química.

Assim, contata-se que Floriano teve sua gênese relacionada ao setor educacional, tendência que se manteve nas décadas subsequentes com a instalação de outras instituições escolares, entre elas, a que oficialmente corresponderia ao modelo de escola proposto pela nova forma de governo que se vivenciava no Brasil, a República.

A INSTITUIÇÃO DO GRUPO ESCOLAR AGRÔNOMO PARENTES NO ÂMBITO DA MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO SUL DO PIAUÍ

A modernização da educação no Sul do Piauí no começo do Século XX chega por meio da criação de escolas primárias, no caso da cidade de Floriano, o Grupo Escolar Agrônomo Parentes, no final do período da República Velha.

Segundo Sousa (1998, p. 13) era atribuída à escola primária nesse período histórico “a missão de formar o cidadão republicano, missão exercida pelos apóstolos da civilização, que no seu fazer cotidiano semeavam o pão do espírito, num templo de civilização”. A autora citada anteriormente explica que o uso dessas metáforas indica o poder mágico que se atribuía a educação para uma transformação social, sendo a escola um espaço de manifestação do sagrado e principal divulgadora dos valores republicanos.

No contexto piauiense, tal preocupação faz eco no poder legislativo. Assim, na Mensagem lida em 1º de junho de 1927, perante a *Câmara Legislativa do Estado do Piauí, pelo governador Exm. Sr. Dr. Mathias Olympio de Mello (1924 -1928)*, no tópico que se refere a “*Instrução Primária*”⁴ ele informa que reconhece os esforços realizados para melhoramento da instrução primária no estado do Piauí, mas salienta que esta se restringe somente a capital e a poucos municípios, necessitando ainda se expandir para boa parte dos municípios, pois, até 1927 só tinha funcionando no interior do estado um grupo escolar, o Miranda Osório, em Parnaíba. Outros lugares tais como, Miguel Alves e Barras, estavam com construção. Logo, no interior, o déficit de escolas configurava-se como um problema, fato relatado pelo próprio governador:

Deficiente demais, o número de escolas do interior não corresponde, de forma alguma, às suas necessidades, cada vez maiores. Precisamos fundar grupos escolares, ou criar escolas reunidas, nas principais cidades piauienses, notadamente em Floriano, Amarante, União, Oeiras, Piracuruca, Pedro Segundo e Campo Maior, de populações já bastantes densas”. Além do mais, informa que essa exigência deve ser atendida porque está intimamente relacionada aos interesses de cada município, já que a ausência de um estabelecimento de ensino primário determina atrasos.

No ano de 1928 por meio do Decreto Estadual 1006, de 03 de novembro de 1928, deu-se a criação do Grupo Escolar Agrônomo Parentes,

4 Foi mantida a redação original do trecho da mensagem.

cuja regulamentação da sua criação foi dada juntamente com o Grupo Escolar Coelho Rodrigues, o que justifica o fato das duas escolas terem a mesma data de criação, como pode ser observado, no quadro a seguir:

**Quadro 02 – Expansão dos grupos escolares
no Piauí de acordo com a data de criação**

Nome do Grupo Escolar	Localidade	Data de criação	Modo de constituição
G. E. Miranda Osório	Parnaíba	17 de março de 1922	Junção de duas escolas isoladas estaduais e duas municipais
G. E. Demóstenes Avelino	Teresina	23 de fevereiro de 1926	Junção das Escolas Isoladas Frei Serafim e Casusa Avelino
G. E. José Lopes	Teresina	23 de janeiro de 1928	Junção das Escolas Reunidas José Lopes e Escola Complementar Antonino Freire
G. E. Antonino Freire	Teresina	23 de janeiro de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Teodoro Pacheco	Teresina	23 de janeiro de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Fenelon Castelo Branco	União	23 de janeiro de 1928	Antigas Escolas Reunidas com a fusão das escolas isoladas estaduais e municipal existentes na localidade.
G. E. Matias Olímpio	Teresina	13 de fevereiro de 1928	Criado como tal
G.E. José Narcísio	Parnaíba	19 de abril de 1928	Fusão de Escolas Isoladas do bairro Tucuns
G. E. Pe. Sampaio Castelo Branco	José de Feitas	19 de abril de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Matias Olímpio	Barras	19 de abril de 1928	Antigas Escolas Reunidas
G. E. Valdino Tito	Campo Maior	12 de setembro de 1928	
G. E. Barão do Gurguéia	Picos	3 de novembro de 1928	Criado como tal
G. E. Agrônomo Parentes	Florianópolis	3 de novembro de 1928	Criado como tal

Fonte: Lopes (2001, p. 149).

Pelo quadro 02, se pode ver que o grupo escolar de Floriano foi autorizado a ser criado em 3 de novembro de 1928 (mesma data do grupo escolar de Picos). Na época era comum que o mesmo decreto determinasse de uma única vez a abertura de escolas pelo interior do Estado. Assim, o Grupo Escolar Agrônomo Parentes começou a funcionar em fevereiro de 1929, conforme destaca o jornal “O Popular”, apresentado a seguir:

Imagem 2 – Jornal O Popular (1929)

N.	NOME DO COLLEGIO	Data de fundação	Director ou professor	NATUREZA	Matr. em aula
1	Grupp "Agrônomo Parentes"	3-1929	Maria Mattias	Estadual	305
2	Lyceu Municipal	7-1928	Dr. José Mendes Cavalcante	Municipal	30
3	Fernando Marques	5-1902	Marieta Freitas	"	25
4	Arca João	1-1904	Maria de Freitas Madeira	"	28
5	Harmonio Borges	3-1923	Carolina Baptista	"	25
6	Jose Mendes	2-1922	Eva Nunes Assisino Ferreira	"	27
7	Pedro Uchôa	12-1926	Antonio Vieira Piauylho	"	25
8	Almeida Lima	3-1922	Miguel Moraes Rêgo	"	22
9	Theodoro Sobral	7-1922	Cláudia de Souza Lopes	"	30
10	David Caldas	3-1920	Oliveira Pereira de Araújo	Sub-Municipal	22
11	N. S. do Lázaro	3-1917	Estephania Conrado	Particular	22
12	St. do João	1-1925	Adelina Baptista	"	17
13	St. do Mito	7-1927	Padre Moyado dos Santos	"	120
14	Santa Cecilia	5-1921	Herédia Barros	"	24
15	Donna do Pin	2-1928	Ondina Silva	"	24
16	Almeida Assunção	4-1929	Gold Vieira da Rocha	"	19
17	St. do Valério	4-1924	João Baptista de Oliveira	"	20
18	St. do Valério de Assunção	3-1920	Maria Victoria de Silva	"	20
19	St. do Valério	3-1929	Joaquim Barbosa da Silva	"	20
20	St. do Valério	3-1929	Barbosa Vieira Lima	"	19
21	St. do Valério	3-1929	Barbosa Vieira Lima	"	20

Fonte: Acervo particular do arquiteto Nilson Coelho, 1929.

A publicação acima traz a estatística dos colégios no município de Floriano, Estado do Piauí e o número de alunos presentes nas festas escolares promovidas pelo intendente municipal Dr. Fernando de Oliveira Marques no dia 19 de novembro de 1929. Conforme o referido jornal no município de Floriano no ano de 1929 encontravam-se o total de 21 colégios, sendo esses de natureza estadual, municipal e particular.

Ressalta-se que o Jornal Popular apresenta traz como data de fundação do Grupo Escolar Agrônomo Parentes fevereiro de 1929 (o mesmo não era a escola mais antiga da relação), sua primeira diretora

como Maria Mattos e a natureza do colégio era estadual, possuindo matriculados 205 alunos.

Dada a proximidade do decreto de criação do Grupo Escolar Agrônomo Parentes que foi em 3 de novembro de 1928 (rever Quadro 1) e da data de Fundação do mesmo que se deu em fevereiro de 1929 (rever Imagem 2), isso leva à inferência que o poder público chegou a alugar um prédio na cidade de Floriano para dar início ao funcionamento imediato desse grupo escolar, o que pode ser atestado pela relação de bens móveis do Estado do Piauí em 1929, na imagem a seguir:

Imagem 3 – Lista de bens móveis do Estado do Piauí em 1929.

1929	
BENS MOVEIS	
DEMONSTRAÇÃO DESTA CONTA: 590:514\$760	
Instrução Pública	112:162\$600
Escola Normal	32:336\$000
Gyceu Piauihyense	26:714\$000
Escola Modelo	11:430\$000
Grupo Escolar «João Luiz Ferreira»	10:514\$000
Grupo Escolar «Mathias Olympio»	6:713\$000
Grupo Escolar «Agrônomo Parentes», de Floriano	4:405\$000
Escola Isolada «Barão de Gurgueia»	3:783\$500
Grupo Escolar «Demosthenes Avellino»	5:515\$000
Escolas Reunidas «24 de Janeiro»	3:278\$600
Grupo Escolar «Valdivino Tito» (Campo Maior)	5:003\$000
Escolas Reunidas «José Lopes»	7:915\$000
Escola Isolada «Cazuza Avellino»	2:100\$000
Escola Isolada «João Costa»	1:830\$000
Escola Isolada «Frei Serafim»	1:750\$000
Escolas Reunidas «Theodoro Pacheco»	2:720\$000
Escola Isolada «David Caldas»	1:660\$000
Escola Isolada «14 de Julho»	2:250\$000
Grupo Escolar «Fenelon Castello Branco», de União	800\$000
Escolas Reunidas «Padre Freitas», de Peripery	300\$000
Grupo Escolar «Costa Alvarenga», de Oeiras	

Fonte: BNDigital, Imprensa Oficial-1930, disponível no site: memoria.bn.

A imagem 3, contida no Relatório apresentado ao Exmo. Sr. Governador, Dr. João de Deus Pires Leal, pelo Secretario de Estado da Fazenda, Dr. Antonio Chrysippo de Aguiar, informa que o aluguel

do prédio onde funcionava o Grupo Escolar Agrônomo Parentes representava nas contas do Estado 4:405\$000 conto de Réis (moeda da época no país). Valor esse que era menor se comparado ao utilizado em outros Grupos Escolares do interior do Estado. É provável o primeiro prédio que serviu para funcionamento provisório do Grupo teria sido no casarão do velho Marinho Queiroz, local que abrigara anteriormente o colégio “24 de Fevereiro” (DEMES, 2002).

Sobre a abertura dessa escola em Floriano, Demes (2002, p. 509) afirma que:

O ano de 1929 contemplou Floriano com uma excelente safra de bons estabelecimentos de ensino, sendo o primeiro desta série o Grupo Escolar Agrônomo Parentes, cuja implantação era cogitada desde o governo do Dr. João Luiz Ferreira, entre os anos de 1920 e 1924.

A autora supracitada informa também que o Dr. João Luiz Ferreira era considerado grande amigo de Floriano. Chefe das obras estrada de rodagem de Floriano-Oeiras, sua candidatura ao governo do Estado teve o apoio do Coronel Raimundo Borges da Silva, um líder político da região, daí o empenho do governador de então em viabilizar a abertura do grupo escolar em Floriano. Esses detalhes da criação da escola reforçam o interesse político e econômico relacionados à expansão dos grupos escolares no Piauí, assim como ocorreu no restante do país.

A mesma autora destaca ainda um aspecto interessante: a referência às professoras normalistas. Como não havia pessoas qualificadas na cidade, vieram normalistas da cidade de Teresina, cujos nomes se registram como: Zuleide Ferro Gomes, Maria Amália Benvindo, Aracy de Freitas Dutra, Júlia Gomes Ferreira, Dulce Paz, Camélia Pereira Fonseca e Maria Barbosa Matos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira com o estudo em tela foi conduzido, relacionando aspectos educacionais nacionais elementos locais no que diz respeito à história da ocupação de um território, seus personagens e os documentos e monumentos produzidos, possibilitou vislumbrar um panorama mais de como a educação de uma parte do interior do Piauí foi se moldando.

Assim, compreende-se a importância que teve para o Brasil a criação dos grupos escolares advindos das reformas educacionais do início do Século XX. Eles representavam não só uma melhoria dos espaços e do currículo escolares da época, mas sobretudo tinham a função simbólica de representar a imagem da República que como forma de governo que se contrapunha ao Império. Dessa forma, os grupos escolares apresentavam-se como “templos do saber”, por isso sua arquitetura se apresentava de forma monumental.

Possuir um grupo escolar em seu território era sinônimo da modernização e da presença física da República para as cidades onde eles se instalariam. Daí a importância simbólica que esses equipamentos educacionais tiveram para o interior do Piauí, a ponto de haver interferências políticas e econômicas para instalação deles.

A cidade de Floriano, que se destacou no processo de ocupação do Sul do Piauí por ter florescido em torno de um estabelecimento educacional, tem como elemento demarcador de sua modernização educativa a criação em 1928 do Grupo Escolar Agrônomo Parentes que surgiu como um protótipo do que se esperava da escola no período e que se diferenciava dos modelos anteriores de educação por possuir um prédio adequado, corpo docente qualificado, currículo definido e organização administrativa, colaborando para que a cidade despontasse como um polo educacional do sertão.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio. Diretoria Geral de Estatística. **Recenseamento Geral do Brasil 1920**, v. IV, Parte 4ª – População.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições Setenta, 1977.

BRITO, Itamar de Sousa. **História da Educação no Piauí**. Teresina: EDUFPI, 1996.

DEMES, Josefina. **Floriano: Sua história, sua gente**. Teresina: Halley, 2002.

Diana Gonçalves (Org.) **Grupos escolares**: cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro; Campinas, v. 14, n. 14, p. 19-34, maio/ago. 2000.

LE GOFF, Jacques. **História e Memória**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2003.

LOPES, Antônio de Pádua Carvalho. **Superando a Pedagogia Sertaneja**: Grupo Escolar, Escola Normal e modernização da escola primária pública piauiense (1908-1930). 2001. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2001.

Nunes Filho, Djalma José. **A importância de uma escola para a história de uma cidade: do estabelecimento rural de São Pedro de Alcântara à criação de Floriano (1873 a 1897)**. Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2005.

PIAUI. (Estado). **Leis e Decretos do Estado do Piauí do Ano de 1910**. Teresina: Imprensa Oficial, 1910. (Lei nº548, publicada em 30 de Março de 1910).

PIAUI. (Estado). **Governadores**. Mensagem apresentada à Câmara Legislativa do Estado do Piauí no dia 1º de junho de 1927, pelo Governador, Exmo Sr. Dr. Mathias Olympio de Mello. Teresina: Imprensa Oficial, 1927.

QUEIROZ, Teresinha de Jesus Mesquita. **Educação no Piauí**. Imperatriz, MA: Ética, 2008.

REIS, Amanda de Cassia Campos. **História e memória da educação em Oeiras-Piauí**. Teresina: Universidade Federal do Piauí, 2006. 258f.

Relatório Apresentado ao Exmo. Snr. Governador, Dr. João de Deus Pires Leal. Imprensa Oficial, 1930. Disponível em: <<http://memoria.bn.br/DocReader/Hotpage/HotpageBN.aspx?bib=313394&pagfis=103334&url=http://memoria.bn.br/docreader/#>>. Acesso em 10 de fev. de 2019.

SOUSA, R. S. de. **Templos de Civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo**. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

SOUSA, Rosa de Fátima; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. A contribuição dos estudos sobre grupos escolares para renovação da história do ensino primário no Brasil. *In*: VIDAL, Diana Gonçalves (Org.) **Grupos escolares: cultura escolar primária e escolarização da Infância no Brasil (1893-1971)**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2006.

2

Thaís de Jesus Avelino
Fauston Negreiros

**Aprendizagem infantil
em meio à natureza:
estudo em Cajueiro
da Praia no Piauí**

INTRODUÇÃO

A relação estabelecida entre o ser humano e a natureza vem sofrendo alterações ao longo dos anos, as mudanças nos índices de urbanização no Brasil, que desde a década de 1970 mostram-se superiores à população rural, tem refletido no estilo de vida que as pessoas estão levando (BAVARESCO, 2018).

Na modernidade, o contato físico com a natureza passa a ser cada vez mais indireto e limitado, em consequência disso, valores naturais e universais foram substituídos por valores individuais e pessoais, sendo atravessados por um viés mercadológico (LOOS-SANT'ANA; LIMA, 2014). Na cultura ocidental, é defendida e propagada uma ideia de objetificação dos seres, uma relação de senso prático como se eles não fossem vivos, dessa forma, não é percebida a importância à vida que flui neles (MENDONÇA, 2017). Dentro da lógica capitalista, é construída uma falsa ideia de separação radical entre seres humanos e natureza, alimentando a ilusão antropocêntrica de que o meio natural precisa ser dominado pelo ser humano (TIRIBA, 2010).

As concepções de natureza perpassam aspectos históricos, culturais e sociais. Existe uma pluralidade de definições de natureza que foram construídas historicamente, aqui serão apresentadas duas perspectivas: a primeira é advinda dos homens primitivos e povos indígenas, na qual não existia uma distinção entre homem e natureza, pois o homem vivia em completa interação com tudo que estava à sua volta e se via pertencente ao meio natural. Em contrapartida, a segunda concepção, é quando a natureza passa a ser percebida como algo distinto do ser humano (CISOTTO, 2009). Essa visão de natureza separada concretiza-se com a Revolução Industrial e o capitalismo (OLIVEIRA, 2002). No sistema capitalista, que atravessa diretamente as relações sociais e as formas de produção, a natureza passa a ser

mais utilizada como fornecedora de recursos para o desenvolvimento urbano e tecnológico enquanto os espaços naturais e ao ar livre estão deixando de fazer parte do cotidiano das crianças (LOUV, 2016; PROFICE, 2016; BARROS, 2018; TIRIBA, 2018). No ocidente, natureza e sociedade são termos que se excluem (GONÇALVES, 1989), isso significa dizer que a natureza é vista como algo à parte e não como um elemento indissociável à sobrevivência humana.

Inúmeros fatores contribuem para esse afastamento entre homem e natureza, dessa forma, a qualidade dessa relação é cada vez mais prejudicada e esquecida. Percebe-se que a criança está perdendo o contato com a natureza, esse distanciamento configura-se como uma crise em que o mundo natural vem deixando de ser elemento essencial na infância (BARROS, 2018). Frente a isso, perdem-se as oportunidades de possibilitar às crianças experimentarem as variedades de aprendizados adquiridos por meio da relação com a natureza.

Nos dias atuais, por exemplo, as crianças não saem, brincam ou andam de bicicleta com a mesma frequência quando comparado há alguns poucos anos, elas se interessam mais por jogos eletrônicos (LOUV, 2016; PROFICE, 2016), assim, o brincar, que antes acontecia nas ruas, nos parques, nos quintais, pulando e correndo, está sendo substituído por aparelhos eletrônicos e jogos virtuais, em que as crianças ficam em ambientes fechados, sentadas ou deitadas. As brincadeiras de correr livremente em espaços abertos estão se tornando limitadas ou até mesmo inexistentes, e isso pode acarretar uma limitação do desenvolvimento motor, dos sentidos e da autonomia da criança (DOCA; BILIBIO, 2018).

As crianças necessitam da natureza para um desenvolvimento saudável de seus sentidos, assim como para o aprendizado e a criatividade (LOUV, 2016). Ambientes em que a natureza esteja presente, como parques, praças, espaços abertos propícios para o brincar, escolas com pátios e áreas verdes, contribuem na promoção

de saúde física e mental e no desenvolvimento de habilidades cognitivas, sociais, motoras e emocionais da criança (BARROS, 2018). As oportunidades de interação que a criança estabelece com a natureza, por meio das brincadeiras, trazem importantes benefícios para o seu aprendizado (MACHADO, 2016).

Sob a perspectiva de Vygotsky, o brincar é um importante meio de aprendizagem e desenvolvimento, pois permite à criança imaginar, criar e se relacionar com o seu ambiente, ao mesmo passo em que a criança transforma o meio em que está envolvida, ela é transformada por esse meio, assim, ao brincar na natureza, a criança transforma a natureza e a natureza a transforma. Nesse sentido compreende-se que o aprendizado ocorre por meio das interações que a criança estabelece no seu meio social, assim, ao se relacionar com o outro e com o mundo que a cerca, processos são internalizados e modificados de acordo com a experiência de cada um, nesse sentido, o aprendizado é uma construção social (REGO, 2017; ROLIM, 2008; VYGOTSKY, 1998).

Rego (2017) destaca que para Vygotsky a brincadeira representa a possibilidade de solução do impasse causado pelas necessidades da criança de ação paralelamente às impossibilidades de executar as operações exigidas por tais ações, assim, por meio do brincar, a criança tem a possibilidade de criar uma situação imaginária. A brincadeira possibilita que a criança aprenda a atuar em uma esfera cognitiva que depende de motivações internas, a autora traz ainda que a criança pode utilizar a imaginação, abstraindo características de objetos reais, para representar uma realidade ausente, por exemplo, representar uma espada em uma vareta de madeira.

Os brinquedos da natureza construídos pela própria criança possibilitam soluções elaboradas no que se refere à descoberta e ao olhar da profundidade (PIORSKI, 2016). Além disso, as crianças podem ser surpreendidas pelas possibilidades que o espaço natural oferece: estimulando os sentidos (olfato, tato, paladar, visão e audição),

estreitando o contato com os quatro elementos (terra, fogo, água e ar), desenvolvendo habilidades motoras (subir em árvores, cavando, escalandando, correndo), realizando exercícios que favorecem a autonomia e socialização (COCITO, 2016).

No que tange ao espaço escolar, que é um dos principais elementos do ambiente social da criança e que contribui de maneira relevante na formação infantil (ELALI, 2003), a natureza, muitas vezes, é colocada para as crianças de maneira abstrata, ou seja, ela está presente nas falas de educação ambiental, contudo, é colocada fora de alcance (PIRES, 2011), de maneira distante e não palpável.

Frente a isso, faz-se necessário direcionar o olhar para a natureza e identificar nela possibilidades de ação educativa, haja vista que fazer isso é uma forma de ressignificar percepções e, sobretudo, oferecer às crianças oportunidades de se viver a infância além dos muros e das paredes das escolas, ampliando sua relação com o mundo (COCITO, 2016). Portanto, é necessário desmistificar a ideia que apenas a sala de aula propicia aprendizado, embasado em Barbieri (2012), todos os lugares são lugares de aprender, tais como, cidades, florestas, quintais, árvores, rios, praças, praias, a natureza é, portanto, uma mina de possibilidades de aprendizado.

É relevante destacar que a presença e o acompanhamento dos pais em atividades realizadas em espaços abertos são facilitadores importantes para que a criança explore esses espaços, promovendo e possibilitando a experiência do brincar em meio à natureza (PERES, 2018), assim, é importante que os pais ofereçam aos seus filhos mais tempo ao ar livre, mais tempo na natureza (LOUV, 2016).

Nesse sentido, em virtude do atual contexto de emparedamento da vida (TIRIBA, 2018; BARROS, 2018; PROFICE, 2016), o ser humano está perdendo o contato com a natureza, paralelo a esse distanciamento perdem-se também as oportunidades de experimentar as possibilidades

de aprendizados adquiridos em à natureza. Frente a isso, justifica-se a relevância social e acadêmica deste estudo no que tange às possibilidades de novos olhares a respeito do leque de benefícios proporcionados pelo contato entre a criança e a natureza. Assim, este estudo objetiva apreender as percepções de pais e mães acerca da aprendizagem a partir de atividades educativas realizadas com/na natureza.

MÉTODO

Delineamento

Este estudo é de abordagem qualitativa, do tipo *ex post facto* utilizando dados transversais. Quanto aos objetivos, enquadra-se como pesquisa exploratória, pois busca proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a tomá-lo mais explícito ou a constituir hipóteses acerca da percepção de pais e mães diante da aprendizagem de seus filhos em contato com a natureza (GIL, 2002).

Participantes

A pesquisa contou com a participação de cinco famílias. No momento da coleta, as mãe e os pais de cada criança foram entrevistados juntamente, com exceção de uma família, que era monoparental, sendo composta por mãe e filha. As crianças das famílias tinham idades entre 2 e 4 anos, quatro (4) crianças do sexo feminino e uma (1) criança do sexo masculino. Vale ressaltar que maior parte das famílias era composta por pais de origens estrangeiras, como argentina, venezuelana, colombiana, belga.

Local da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em um espaço de aprendizagem, que fomenta o processo de aprendizagem por meio do brincar livre com/na natureza, localizado em Barra Grande, povoado do município de Cajueiro da Praia, na região litorânea piauiense. Algumas particularidades dessa região é a atividade pesqueira, prática de kite surf (esporte realizado no mar) e a presença de natureza. Barra Grande faz parte da Área de Proteção Ambiental do Delta do Parnaíba, nesse sentido, na localidade são promovidas ações que incentivem a sua conservação, além de fomentar uma consciência ambiental, a fim de promover qualidade de vida e preservação da natureza (MACEDO; RAMOS, 2013), essas características revelam um olhar de cuidado e de estreitamento de vínculos, por parte da comunidade local, lançado para o meio natural. É importante destacar que os pais participam das atividades com as crianças, há uma dinâmica de participação em que as famílias se organizam e durante a semana todas tem a oportunidade de participar das propostas educativas. Assim, os pais e as educadoras realizam as mediações das atividades, visando a construção do aprendizado e desenvolvimento das crianças.

Instrumentos e procedimentos

Foi utilizado um questionário sociodemográfico, visando caracterizar aspectos relacionados à criança como: idade, sexo, quantidade de pessoas com quem reside. Além disso, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os pais da criança, contendo a seguinte pergunta geradora: “*Em meio à convivência com/na natureza, como percebe a aprendizagem do/da seu/sua filho/filha?*” A referida pergunta de partida emergiu inspirada em estudos prévios de Louv (2016); Tiriba (2018) e Barros (2018).

A priori, foi realizado o primeiro contato com a coordenadora do espaço de aprendizagem, para que fossem esclarecidos os aspectos da pesquisa e a autorização para a participação dos pais. Posteriormente, o projeto foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres humanos, que analisou a relevância e aspectos éticos da pesquisa, conforme as resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde. Após o parecer favorável (3.054.052) iniciou-se a coleta de dados com os participantes do estudo. Cada entrevista durou entre 15 a 20 minutos para ser realizada.

Análise de dados

Para a análise dos dados utilizou-se o software *IramuteQ*, que permite fazer análises estatísticas sobre dados textuais e sobre tabelas de palavras. O programa realiza, por exemplo, cálculo de palavras, pela frequência utilizada, além de classificação hierárquica e categorização de palavras. A análise por meio da Classificação Hierárquica Descendente possibilita organização dos segmentos de texto, sinalizando a frequência das palavras, bem como as palavras mais significativas, agrupando-as em categorias que permite interpretar os dados. O software realiza a análise de similitude, que permite identificar a relação entre as palavras, facilitando, assim, o processo de interpretação (CAMARGO; JUSTO, 2013).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

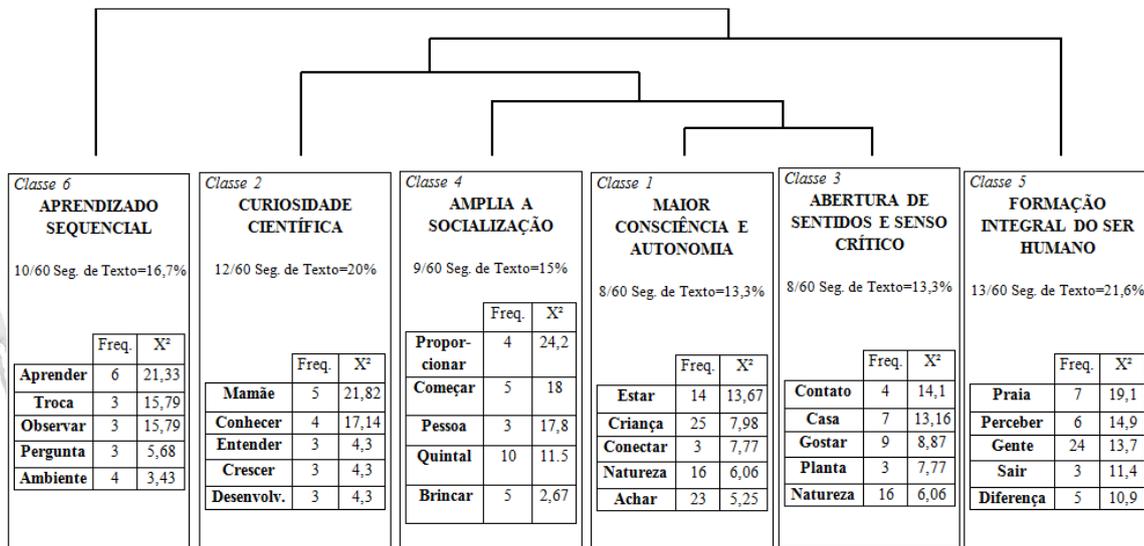
Os resultados serão percorridos com base na análise da pergunta norteadora do estudo, posteriormente, a fim de possibilitar uma melhor visualização dos resultados e discussão, serão organizados

eixos analíticos correspondentes às categorias de palavras. Essas categorias de palavras foram originadas a partir das análises do software *Iramuteq*, por meio da Classificação Hierárquica Descendente, das respostas dos participantes, conforme será apresentado adiante no dendograma, em que estão dispostas as classes sobre a percepção dos pais acerca do aprendizado dos filhos em contato com a natureza.

A partir da pergunta norteadora do estudo foram verificadas 5 respostas que compreenderam o *corpus* inicial. Destas respostas foram analisados 85 segmentos de textos com 3021 ocorrências. A retenção foi 70,59% do corpus, sendo assim, relevante conforme os critérios estabelecidos pela bibliografia (CAMARGO; JUSTO, 2013).

A figura 1 apresenta o dendograma ilustrativo onde é possível observar as ramificações do *corpus*. Primeiramente, houve uma divisão em duas partes, originando a classe 6 e classe 5, em seguida, houve a separação entre a classe 5 e a classe 2. Dando continuidade, a classe 2 subdividiu-se em classe 4 e, posteriormente, emergiram as classes 1 e 3. As classes originadas foram nomeadas, respectivamente conforme a representatividade do corpus, Formação integral do ser humano (21,6%); Curiosidade científica (20%); Aprendizado sequencial (16,7%); Amplia a socialização (15%); Maior consciência e autonomia (13,3%) e Abertura de sentido e senso crítico (13,3%), conforme a figura adiante:

Figura 1 – Dendograma com disposição das classes sobre a percepção dos pais acerca do aprendizado dos filhos em contato com a natureza



Fonte: Núcleo de Pesquisa e Estudos em Psicologia Educacional e Queixa Escolar/PSIQUED/UFPI (2019).

O dendograma ilustrado apresenta seis classes que são compostas pelas cinco palavras mais significativas de acordo com a relação com a pergunta da pesquisa, bem como pela frequência encontrada no *corpus* e pelas associações feitas com a classe X² (chi-quadrado).

Classe 5 – Formação integral do ser humano

A classe 5, intitulada “Formação integral do ser humano”, compreende 21,6% do *corpus* total analisado, sendo a mais representativa, ou seja, os resultados dessa classe são os que mais se aproximam da pergunta da pesquisa. As palavras mais relevantes desta categoria foram praia (X² = 19,1%) e perceber (X² = 14,9%),

as respostas provenientes desta classe sugerem que as experiências que a criança estabelece diretamente com a natureza refletem na sua formação integral enquanto ser humano, isso é evidenciado pelos pais ao perceberem e avaliarem o desenvolvimento de seus filhos em meio à natureza, como pode ser observado no relato da família 4:

Ela acorda e já fala banana e *praia*, só para você ter uma ideia, a gente *percebe* que desde pequenininha ajudou em tudo, ela andou bem rápido, ela é forte na musculatura, ela tem resistência. A gente agradece o dia todo esse contato com o mar, com o vento, com o sol (...) ela sabe o significado da chuva, sabe quando pode ir à praia (FAMÍLIA 4).

Nessa fala os pais relatam como o contato com a natureza contribui no desenvolvimento da filha. No segmento de texto é evidenciado o desenvolvimento motor e, também, o cognitivo, além da sensibilidade da criança ao compreender o fenômeno da chuva, corroborando com Mendonça (2017) que destaca que “o ambiente ao ar livre estimula o ser integral, com o corpo, sentidos, sentimentos em equilíbrio com o plano mental”. Espaços educativos mais verdes e com mais elementos naturais podem contribuir para o bem-estar e o desenvolvimento de habilidades socioemocionais da criança por meio de experiências sensíveis e restauradora, a observação e a convivência revelam que a natureza se desenvolve e evolui, possibilitando à criança significados de conceitos vitais como renovação, ritmo e transformação (Barros, 2018; Louv, 2016).

Alguns pais também apontaram a natureza como um ambiente de educação, dialogando com Cocito (2016) que destaca a importância de considerar a natureza como um espaço educacional repleto de possibilidades e oportunidades para as crianças vivenciarem a infância. O trecho de uma fala da família que segue adiante vai ao encontro com o que a autora traz:

A gente mora perto da *praia*, então só o fato dele (criança) sair e encontrar aquela imensidão e saber que a aula pode ser ali,

onde pode desenhar a letra do tamanho que ele quiser é um privilégio, as ferramentas da natureza são inúmeras (FAMÍLIA 5).

Por meio dessa fala, os pais discorrem sobre a potencialidade que o meio natural possui como um espaço educador, nesse sentido, explorar o espaço desperta conhecimento. Todo lugar é um território educativo (Barbieri, 2012; Barros, 2018), não são apenas as salas de aula, mas todos os lugares são propícios às aprendizagens, tendo em vista que o aprendizado acontece diante da interação que a criança estabelece com o seu meio (Tiriba, 2018; Rego, 2017). Diante disso, urge a necessidade de ampliar a concepção de que as crianças só aprendem dentro da sala de aula, é necessário valorizar e perceber que os espaços externos à escola, ambientes naturais, parques, praças, também promovem aprendizado (Barros, 2018).

Classe 2 – Curiosidade científica

A classe 2, intitulada “Curiosidade científica”, compreende 20% do *corpus* total analisado, sendo também uma das mais representativas. As duas palavras mais relevantes desta categoria foram mamãe ($X^2 = 21,82\%$) e conhecer ($X^2 = 17,14\%$). A palavra mamãe faz menção a situações que a criança chama a sua mãe quando quer fazer alguma pergunta acerca de algo, que até então é desconhecido, com o intuito de conhecer, entender e aprender. De acordo com Barros (2018), os espaços naturais favorecem a curiosidade, concentração, o interesse e a disposição para aprender. Nesse sentido, essa classe aponta que a natureza desperta a curiosidade da criança ao mesmo passo que promove conhecimento por meio das interações que a criança estabelece com o seu meio. Pode-se observar isso na fala dos pais da família 4:

Ela (criança) entende que tem todo um mundo que ela pode tocar, que ela pode cheirar, quando tem alguma coisa que ela não conhece ela chama e pergunta: *Mamãe*, o que é isso?

Machuca? Morde? Ela *conhece* nomes, então quando estamos na rua ela fala: mãe, olha o eucalipto, olha a moringa, o manjerição, a hortelã. E eu acho isso muito importante para o desenvolvimento (FAMÍLIA 4).

A literatura aponta que a partir do contato com a natureza, a criança aprende e compõe novos conhecimentos sobre o mundo à sua volta, com suas cores e texturas, nesse sentido, a natureza interage com ela e ela interage com a natureza, mutuamente (Rego; 2017, Profice, 2016).

Em algumas situações, a criança necessita dos pais para facilitar esse contato, assim, os pais assumem os papéis de mediadores. Sob a perspectiva histórico-cultural, um mediador não é aquele que é agente exclusivo da informação e formação das crianças, mas aquele que possibilita interações entre a criança e os objetos de conhecimento e que favorece diálogos e trocas (Rego, 2017), assim a presente classe aponta que essas trocas despertam a curiosidade da criança, o desejo de conhecimento, e a procura do outro para mediar.

Vale destacar que a classe 2 se aproxima da classe 5, indicando relações entre o aprendizado sequencial e a curiosidade científica da criança, que por sua vez se aproxima da classe 4, amplia a socialização, fazendo emergir a maior consciência e autonomia e abertura de sentidos e senso crítico, respectivamente, classes 1 e 3, que serão discutidas adiante.

Classe 1 – Maior consciência e autonomia

A classe 1, intitulada “Maior consciência e autonomia”, compreende 13,3% do *corpus* total analisado, sendo as palavras estar ($X^2 = 13,67\%$), criança ($X^2 = 7,98\%$), conectar ($X^2 = 7,67\%$) as mais significativas dessa categoria, apontando que o estar na natureza, ao mesmo tempo que possibilita à criança conexão com a natureza, promove

consciência do mundo que a cerca. Sob uma ótica vygotskyana, a consciência é dialeticamente formada na relação do sujeito com o outro e com o mundo, assim, ela é construída por meio do contato social (MARQUES; MARQUES, 2006; COSTA; MARTINS, 2019). De acordo com Barros (2018), o convívio com a natureza durante a infância privilegia a dimensão da experiência e favorece na construção das relações da criança com o mundo. Ao se manter vinculada à natureza e ampliar sua intimidade com a terra, com as águas, com os vegetais, com as pedras, com os animais, a criança tem maiores condições de se perceber, se manter vinculada e presente em si, e, assim, experimentar o sentimento de unidade com os demais seres (LIMA, 2015). Tal afirmação é expressa adiante na fala das Famílias 1 e 4:

Ela tem mais atenção na natureza, eu acho que ela vai se preocupar mais com a natureza porque ela está dentro (FAMÍLIA 1).

Ela tem uma *consciência* de que todos os seres vivos estão *conectados* e que eles merecem respeito (FAMÍLIA 4).

Os relatos dos pais sugerem que ao conviver e experienciar a natureza, os seus filhos passam a ter uma maior consciência ambiental que permite concebê-la de maneira íntegra, contribuindo na promoção de cuidado e respeito. Nessa perspectiva, ver e compreender a natureza pode contribuir para uma reconexão, uma valorização do todo e, sobretudo, para a compreensão de que cada ser humano faz parte deste todo (TELLES; SILVA, 2012). Para transformar a conexão entre o ser humano e a natureza e possibilitar uma relação mais harmoniosa é necessário viver essa natureza, estar imerso nela e sentir a experiência acontecer (PIRES, 2011; BRITO, 2018).

Além de uma maior consciência, a classe 1 também apontou que o convívio em ambientes envoltos por natureza promove autonomia das crianças, conforme apresentado no depoimento da Família 1:

Eu acho que ela (criança) tem uma liberdade também, e eu gosto disso porque a criança pode correr e ir atrás das coisas.

Eu acho que a *natureza* permite ela (criança) ser mais *independente* (FAMÍLIA 1).

A Família 1 sugere que ao explorar os espaços naturais, a criança estimula sua autonomia, corroborando com Barros (2018) que traz que a presença da natureza aliada ao brincar livre, contribuem para os processos de aprendizagem que contemplam a autoria, a criatividade e autonomia da criança, nesse sentido, as crianças inspiram em suas próprias ideias escolhem seus caminhos e possuem liberdade para explorar e experimentar aquilo que as motiva. Muitas vezes, as crianças não têm a oportunidade de brincar livremente em espaços abertos, sua mobilidade física é restringida, acarretando uma limitação do seu desenvolvimento motor, da sua autonomia e independência (DOCA E BILIBIO, 2018). A presença da natureza em espaços abertos proporciona uma variedade de brincadeiras às crianças (MACHADO, 2016), nessa perspectiva, a natureza deve ser pensada pelos educadores como uma constante e não como uma excepcionalidade (COCITO, 2016).

Pontua-se a necessidade de se ter um olhar crítico sobre o brincar, visando construir outras perspectivas e visualizar as potencialidades da brincadeira no que tange ao desenvolvimento infantil, para isso, é importante permitir a criança ser criança, respeitar o seu tempo e suas singularidades (BARROS, 2018; COCITO, 2016; DOCA E BILIBIO, 2018; MACHADO, 2016).

Classe 3 – Abertura de sentidos e senso crítico

A classe 3, intitulada “Abertura de sentidos e senso crítico”, compreende 13,3% do *corpus* total analisado. A palavra mais significativa desta classe foi contato ($X^2 = 14,1\%$). As respostas provenientes desta categoria apontaram que por meio dos sentidos a criança desperta o seu senso crítico sobre o mundo que a cerca, corroborando com a literatura que aponta que a dialética, a interação recíproca

que a estabelece com o seu meio, possibilita pensamento e atuação críticos acerca da realidade (Marques e Marques, 2006), conforme expressam as famílias 2 e 5:

Tem vezes que ela gosta de regar as plantas, ela reconhece as plantas que a gente tem em casa (FAMÍLIA 2).

O relato da família sugere que ao estabelecer contato direto com a natureza, os sentidos da criança são aguçados, contribuindo para uma análise crítica do mundo à sua volta, como apresentado na fala em que a sua filha reconhece as plantas. Da mesma forma, a família 5 também evidencia isso, conforme o trecho adiante:

A gente pensa que na primeira infância é importante que ele (criança) tenha esse *contato* com a natureza, pois nessa fase é tudo experimentação, o nosso filho é tipo um cientista, ele gosta de perguntar. (FAMÍLIA 5)

Entende-se que o processo de construção do conhecimento ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive, assim, a educação deve, nessa perspectiva, tomar como referência toda a experiência de vida própria do sujeito (MARQUES & MARQUES, 2006; MARQUES & MARANDINO, 2018). Quando a criança está inserida em um contexto ela se relaciona com os objetos sociais a sua volta, e nessa relação é construído um olhar crítico sobre o seu meio, esse olhar crítico possibilita à criança o conhecimento e aprendizado.

Nesse sentido faz-se importante destacar, mais uma vez, os ganhos que as experiências fora da sala podem propiciar. De acordo com Louv (2016) essas experiências para além das paredes tem seu aspecto geográfico, artístico, literário, científico e histórico, a educação experiencial ensina por meio dos sentidos. Por isso a necessidade de uma resignificação do processo educativo e de uma reflexão crítica e ampla, a fim de considerar a experiências sensíveis, ricas em sentidos, vínculos e descobertas que a criança pode ter por meio da interação com a natureza (BARROS, 2018).

Sob essa ótica, acredita-se em uma aprendizagem de forma integral, por meio de uma educação que enfatize os processos vivos e que seja aberta às interações e cuidados com outros seres, nesse sentido, aprendizado pela experiência é fundamental para embasar o conhecimento (MENDONÇA, 2017) e para promover criticidade.

Classe 4 – Amplia a socialização

A classe 4, intitulada “Amplia a socialização”, compreende 15% do *corpus* total analisado. As palavras mais significativas desta classe foram proporcionar ($X^2 = 24,2\%$), começar ($X^2 = 18\%$), pessoa ($X^2 = 17,8\%$). As respostas dadas pelos pais apontam que as atividades propostas pelo espaço de aprendizagem da instituição pesquisada, em que um dos objetivos é possibilitar a aprendizagem por meio do brincar livre na natureza, proporcionam o contato com outras crianças, ampliando a socialização, conforme a fala da Família 3:

Eu acho que isso faltava um pouco na nossa rotina, e ela gosta de brincar com outras crianças (...) *proporcionou* isso, e ela *começou* a se relacionar brincar juntas com outras crianças (FAMÍLIA 3).

O brincar ao ar livre favorece a articulação exclusiva entre pares, levando ao encontro e ao contato com o outro, possibilitando oportunidades para o desenvolvimento de empatia, escuta, colaboração e resolução de conflitos (BARROS, 2018). Ao interagir com outras crianças, a brincadeira aparece como meio de aprendizagem, pois possibilita aprender sobre o mundo e suas relações, além de propiciar-lhes espaços de construção de conhecimento e de cultura com seus pares (OLIVEIRA, 2012; ROLIM, 2008).

A aprendizagem pressupõe uma natureza social e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que

as cercam. Por meio das brincadeiras a criança se desenvolve como um ser sensível e social (VYGOTSKY, 1998). Tendo em vista que atividade humana é eminentemente social e que a interação é uma condição básica no processo de aprendizagem e desenvolvimento das crianças, os espaços devem favorecer esses encontros (LIMA, 2015). Pode-se observar na fala adiante da família 5:

Ele ficava só com a gente, foi a primeira vez que ele *começou* a ficar com outras pessoas, é desafiador, mas ele cresceu e se desenvolveu, foi a oportunidade de conviver com outras pessoas (FAMÍLIA 5).

Nesse relato os pais trazem a importância das atividades do espaço de aprendizagem como uma oportunidade de seu filho estreitar laços com outras crianças. A literatura aponta que a interação social é condição necessária para a aprendizagem, a heterogeneidade do grupo enriquece o diálogo, a cooperação e a informação, ampliando as capacidades individuais, nesse sentido, as relações sociais se transformam em funções mentais, levando ao desenvolvimento. (MARQUES; MARQUES, 2006).

Classe 6 – Aprendizado sequencial

A classe 6 compreende 16,7% do *corpus* total analisado, é a terceira classe mais representativa do dendograma, sendo as palavras mais significativas aprender ($X^2 = 21,33\%$), troca ($X^2 = 15,79\%$), observar ($X^2 = 15,79\%$). As respostas dadas pelos pais apontam que a troca que a criança estabelece com o meio natural possibilita o aprendizado. Nesse sentido, o nome dessa classe “Aprendizado sequencial” corrobora com Mendonça (2017) que traz que o aprendizado sequencial ocorre por meio das vivências com a natureza, conforme relata a família 4:

Eles têm a oportunidade de brincar de inúmeras maneiras e *aprender* brincando e a natureza dá muitas oportunidades de inventar, de criar, de brincar de modo individual e junto (FAMÍLIA 4).

A interação que o indivíduo estabelece com o meio em que se encontra inserido está intimamente atrelada à sua aprendizagem, dessa maneira, o aprendizado é compreendido por meio desse movimento de trocas e transformações recíprocas, que se estabelecem durante toda a vida, entre indivíduo e meio, cada um influenciando sobre o outro (Rego, 2017). Tal afirmação também é corroborada na fala da Família 5:

Aqui tem infinitas perguntas e respostas, eles *aprendem* desenhar na areia, aprendem a nadar no mar, aprendem as caminhadas sobre o silêncio, os pássaros, a fauna e a flora (FAMÍLIA 5).

Os extratos das entrevistas das famílias 4 e 5 apresentam a importância da criança estabelecer contato com a natureza, tendo em vista que ela aprende em interação com o meio, com seus pares, com os adultos e os elementos que ali estão presentes, a natureza, além de oferecer uma ampla possibilidade de interações diversas, é um campo fértil para realização de experiências de investigação do mundo natural (LIMA, 2015; SALLES, 2017). Assim, espaços educacionais ricos em elementos naturais contribuem na construção de conhecimentos por meio de experiências diretas e sensíveis, que geram aprendizados. (BARROS, 2018)

É importante ressaltar que a classe 5 encontra-se separada das outras classes, contudo pode-se observar que por meio dela emergem as outras subclasses, levando à compreensão que o aprendizado é construído diante da interação que a criança com a natureza, possibilitando a curiosidade científica, ampliando a socialização, a consciência e a autonomia, contribuindo para o senso crítico e a formação integral. Nesse sentido, Tiriba (2010) defende que as crianças são seres da natureza e da cultura, são corpos biológicos que se desenvolvem a partir das interações que contribuem no seu desenvolvimento pleno e bem estar social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo investigou as percepções dos pais sobre a aprendizagem dos filhos em meio à convivência na natureza. Os resultados apontaram que o contato com o meio natural possibilita à criança a sua formação integral enquanto ser humano; estimula a curiosidade científica; promove aprendizado sequencial além de ampliar a socialização; favorecer uma maior consciência e autonomia e fomentar abertura de sentido e senso crítico. Assim, constatou-se que a natureza é um campo educacional com uma gama de possibilidades de interações que promovem aprendizado, bem como desperta a sensibilidade e a consciência ambiental da criança.

Diante disso, por meio deste estudo, espera-se provocar reflexões acerca de uma aprendizagem mais humanizada, em que a natureza seja percebida como um espaço potente de ensino e aprendizado. Dessa forma, é importante ampliar as percepções de que não é somente na sala de aula que ocorre o processo educativo, mas para além das paredes também. Portanto, faz-se necessário repensar as práticas educacionais que são mediadas nas instituições de ensino, assim como fomentar políticas educacionais e promover articulações com atores sociais que favoreçam a aproximação entre a criança e natureza. Além disso, ressalta-se, também, a importância de oportunizar aos educadores propostas de formação para atuar nesses novos espaços.

Para mais, ressalta-se que o contexto pesquisado apresenta singularidades de cunho social e cultural, de modo que os resultados do presente estudo não são passíveis de generalização. Ademais, o estudo possui algumas limitações, sobretudo, por se tratar de uma pesquisa exploratória no contexto em que foi pesquisada, não subsidiando possibilidades de comparações entre dados inquiridos de outras experiências.

Portanto, destaca-se a necessidade de outros estudos acerca desta temática, levando em consideração que os benefícios que o contato com o meio natural propicia às crianças ainda são poucos explorados no contexto brasileiro e de outros países da América Latina. Assim, podem ser realizados estudos longitudinais, que acompanhem o processo formativo das crianças em contato direto com a natureza; estudos comparativos em contextos diferentes; ou etnografias das práticas cotidianas nesses ambientes.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Stela. **Interações: onde está a arte na infância**. São Paulo: Blucher. 2012.

BARROS, Maria Isabel Amando. (Org.). **Desemparedamento da infância: a escola como lugar de encontro com a natureza** (2^a ed.). Rio de Janeiro: Alana. 2018.

BRITO, Sigrid Gabriela Duarte. **Criança-natureza: aspectos cognitivos e afetivos da criança na relação com a natureza** (Dissertação de Mestrado em Psicologia) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, Brasil. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6648----->. 2018.

CAMARGO, Brígido Vizeu; JUSTO, Ana Maria. **IRAMUTEQ: um software gratuito para análise de dados textuais**. *Temas em psicologia*, 21(2), 513-518. 2013.

CASTRO, Rebeca Eugenia Fernandes; MELO, Márcia Helena da Silva; SILVARES, Edwiges Ferreira de Matos. Avaliação da percepção dos pares de crianças com dificuldades de interação. **Resumos do 5o Congresso Interno do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo** (p. 49). São Paulo, SP. 2001.

CISOTTO, Mariana Ferreira. **Natureza e cidade: relações entre os fragmentos florestais e a urbanização em Campinas-SP**. (Dissertação de mestrado) Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Geociências, Campinas, SP. 2009. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/287358>

COCITO, Renata Pavesti. **A natureza como espaço educacional: oportunidades para a infância**. *Colloquium Humanarum*. 13(Especial), 94-100. 2016. doi: 10.5747/ch.2016.v13.nesp.000818

COSTA, Eduardo Moura, MARTINS, Joao Batista. **Os cadernos de Vygotsky: uma seleção.** Revista Brasileira da Pesquisa Sócio-Histórico-Cultural e da Atividade, 1(1), 1-9. 2019. Recuperado de <http://www.revistashc.org/index.php/shc/article/view/9/4>

DOCA, Fernanda Nascimento Pereira; BILIBIO, Marco Aurelio. **A (des) conexão criança e natureza sob o olhar da gestalt-terapia e ecopsicologia.** Revista da Abordagem Gestáltica: Phenomenological Studies, 24(3), 379-387. 2018. doi: 10.18065/RAG.2018v24n3.12

BAVARESCO, Paulo Ricardo. **Ecopsicoterapia: a natureza como ferramenta terapêutica.** Anuário Pesquisa e Extensão Unoesc São Miguel do Oeste, 3, 19698. 2018. Recuperado de <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/apeusmo/article/view/19698>

ELALI, Gleice Azambuja. **O ambiente da escola—o ambiente na escola: uma discussão sobre a relação escola-natureza em educação infantil.** Estudos de Psicologia, 8(2), 309-319. 2003. doi: 10.1590/S1413-294X2003000200013

GIL, Antônio Carlos. Como classificar as pesquisas. **Como elaborar projetos de pesquisa**, v. 4, n. 1, p. 44-45, 2002.

GONÇALVES, Carlos Walter Porto. **Os (des) caminhos do meio ambiente** (10ª ed). São Paulo, Brasil: Editora contexto. 1989.

LIMA, Izenildes Benardina. **A criança e a natureza: experiências educativas nas áreas verdes como caminhos humanizadores.** (Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana). (2015). Recuperado de <http://200.128.81.65:8080/handle/tede/214>

LOOS-SANT'ANA, Helga; LIMA, Camila Silva. **Representações de crianças sobre a natureza a partir de uma perspectiva ecológica-afetivamente ampliada-da vida.** Revista Educação (UFMS), 39(1), 201-214. 2014. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/19846444>

LOUV, Richard. **A última criança na natureza: resgatando nossas crianças do transtorno do déficit de natureza.** São Paulo: Aquariana. 2016.

MACÊDO, Ermínia Medeiros; RAMOS, Ricardo Gomes. **O desenvolvimento do turismo em Barra Grande, Piauí (Brasil) e seu significado para a comunidade local.** RITUR-Revista Iberoamericana de Turismo, 2(2), 89-107. 2013. Recuperado de <http://www.seer.ufal.br/index.php/ritur/article/view/586/441>

MACHADO, Yasmin Sauer; SCHUBERT, Patricia Maria Peres; ALBUQUERQUE, Dayse da Silva; KUHNEN, Ariane. **Brincadeiras infantis e natureza:**

investigação da interação criança-natureza em parques verdes urbanos.

Temas em Psicologia, 24(2), 655-667 . 2016. doi: 10.9788/TP2016.2-14Pt

MARQUES, Amanda Cristina Tegno Lopes; MARANDINO, Martha. Alfabetização científica, criança e espaços de educação não formal: diálogos possíveis. **Educação e Pesquisa**, 44, 1-19. 2018. doi: 10.1590/s1678-4634201712170831

MARQUES, Luciano Pacheco; MARQUES, Carlos Alberto. Dialogando com Paulo Freire e Vygotsky sobre educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**. 2006. Recuperado de <http://anped.org.br/sites/default/files/gt13-1661-int.pdf>

MENDONÇA, Rita. **Atividades em áreas naturais**. 2. ed. São Paulo, SP: Ecofuturo. 2017.

OLIVEIRA, A. M. S. (2002). Relação homem/natureza no modo de produção capitalista. **PEGADA- A Revista da Geografia do Trabalho**, 3(Especial), 1-9. doi: <https://doi.org/10.33026/peg.v3i0.793>

OLIVEIRA, Zilda Ramos. (Org.). **O trabalho do professor na Educação Infantil**. São Paulo, SP: Biruta. 2012.

PERES, Patricia Maria Schubert. **Mediação dos pais na interação Criança-Natureza**. (Tese de Doutorado, UFSC, Florianópolis). 2018. Recuperado de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/188786>

PIORSKI, Ghandy. **Brinquedos do Chão: a natureza, o imaginário e o brincar**. São Paulo, SP: Editora Peirópolis. 2016.

PIRES, Ana Carolina Thomé. **Criança e natureza: uma relação de sensibilidade e encantamento**. (Monografia). Instituto Superior de Educação Vera Cruz, São Paulo. 2011. Recuperado de http://www.institutoroma.com.br/artigos/crianca_e_natureza.pdf

PROFICE, Christiana. **As crianças e a natureza: reconectar é preciso**. São Paulo, SP: Pandorga. 2016.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação** (25ª ed.). Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes. 2017.

ROLIM, Amanda Alencar Machado; GUERRA, Siena Sales Freitas; TASSIGNY, Monica Mota. Uma leitura de Vygotsky sobre o brincar na aprendizagem e no desenvolvimento infantil. **Revista Humanidades**, 23(2), 176-180. 2008. doi: <http://dx.doi.org/10.5020/23180714.2008.23.2.%25p>

SALLES, Virginia Ostroski. **Ecoformação e educação para a paz: intervenções ecoformadoras nos anos iniciais do ensino fundamental.** (Dissertação de Mestrado, Universidade Tecnológica Federal do Paraná). 2017. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2463>

TELLES, Chayanne Alessandra; SILVA, Guilherme Leonardo Freitas. Relação criança e meio ambiente: Avaliação da percepção ambiental através da análise do desenho infantil. **Revista TechnoEng**, 1(6), 1-26. 2012. Recuperado de <http://www.cescage.com.br/revistas/index.php/RTE/article/view/791/pdf>

TIRIBA, Lea. Crianças da natureza: Educação Ambiental para Sociedades Sustentáveis. NIMA/PUC-Rio. **Anais do I Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais.** Belo Horizonte, MG. 2010.

TIRIBA, Lea. **Educação Infantil como direito e alegria.** Rio de Janeiro / São Paulo: Paz e Terra. 2018.

TUAN, Yu-Fu. **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente.** Londrina: Eduel, 2012.

VYGOTSKY, Lev Seminovich. **A formação social da mente** (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes. 1998.

Vygotsky, L. S. **A formação social da mente** (6ª ed.). São Paulo: Martins Fontes, 1998.



3

Luís Eduardo de Carvalho Brandão

Élido Santiago da Silva

**A relação entre desigualdade
e dualidade educacional:
uma análise dialética**

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95897.3](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95897.3)

INTRODUÇÃO

O presente texto tem por objetivo demarcar, a partir de dados estatísticos de diversas fontes, o estrito relacionamento entre a desigualdade social e a dualidade educacional. A partir do entendimento que a educação é conformada pelas estruturas que a sociabilidade do modo de produção capitalista necessita para se reproduzir. Com isso, a flagrante desigualdade social que marca o Brasil é razão primeira para o fracasso da escola pública em atender a totalidade de sua demanda.

Para atingir o objetivo supracitado, utilizou-se dados estatísticos de entidades governamentais e de organizações não-governamentais que versam sobre desigualdade social, privação de direitos, composição socioeconômica, trabalho infantil, entre outros. Destaca-se que os dados aqui utilizados foram interpretados e contextualizados de forma qualitativa e servem de contexto para a análise do conceito de dualidade educacional.

Dessa forma, o prisma de análise utilizado neste texto é fundamentado em elementos do materialismo histórico-dialético, por considerar que a sociedade atual passa por processos de conformação devido ao modo de produção capitalista, sendo a dualidade educacional um elemento estruturante para a reprodução desse tipo de sociabilidade. Destaca-se a delimitação do conceito de dualidade educacional está situada nos trabalhos de Acácia Kuenzer (2017), José Libâneo (2012), Ronaldo Araújo (2019), entre outros.

Com isso posto, o presente texto está dividido em mais três seções além dessa introdução, seguida a essa tem-se “O produtor/produto da desigualdade social: a dualidade educacional” que fará a delimitação do conceito de dualidade educacional e suas repercussões na educação brasileira. Sendo a seção intitulada de “A desigualdade social do Brasil” que tratará do quadro social brasileiro. Por fim, serão apresentadas as conclusões dos aspectos levantados.

O PRODUTOR/PRODUTO DA DESIGUALDADE SOCIAL: A DUALIDADE EDUCACIONAL

A dualidade educacional é entendida a partir da dualidade estrutural, sendo ela própria de uma sociedade dividida em classes e tendo duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado devido a suas bases capitalistas. “É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade” (ARAÚJO, 2019, p. 13).

É com a separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho que se assevera a dualidade educacional, uma vez que a distinção entre teoria e prática é posta nas relações sociais. Desse modo, não são as formas de organização e gestão do trabalho, que respondem a diferentes regimes de acumulação ou são responsáveis pela dualidade estrutural, sendo a própria natureza do capitalismo que necessita dessa estrutura para sua reprodução (KUENZER, 2017).

A dualidade é uma qualidade do que é duplo em natureza, substância ou princípio, sendo essa, dois lados da mesma moeda. Quando falamos em dualidade educacional é evocado implicitamente uma mesma educação (em conceito) possui duas naturezas, dois princípios que conseqüentemente produzem dois resultados distintos e muitas vezes conflitantes. Entende-se que a concentração de renda e outras mazelas sociais são fatores catalisadores para a ratificação da Dualidade Estrutural da Educação. Libâneo (2012) traz essa dualidade como uma “distorção” dos objetivos da escola, resumindo assim que a função de socialização dessa instituição passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores

sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Esses objetivos pecam quando muitas vezes substituem erroneamente o termo “equidade” por “igualdade” já que “não por acaso, o termo igualdade se entende por direitos iguais para todos e equidade por direitos subordinados à diferença.

Elba Siqueira de Sá Barretto e Eleny Mitrulis (2001) mencionam que as iniciativas de adoção dos ciclos escolares por volta dos anos 1980, inspiradas no sistema de avanços progressivos adotado nas escolas básicas dos Estados Unidos e da Inglaterra, tinham propósitos explícitos de promoção social de todos os indivíduos. Nesses países a progressão escolar nos grupos de idade homogênea foi historicamente considerada, antes de tudo, como uma progressão social a que todos os indivíduos, indiscriminadamente, tinham direito mediante a frequência às aulas, independentemente das diferenças de aproveitamento que apresentassem. Nessa concepção a função social da escola sobreleva a sua função escolar propriamente dita. (p. 30) As autoras observam que, por ocasião da reforma educativa na Inglaterra, nos anos 1990, a alunos com dificuldades escolares, geralmente de origem popular, eram oferecidas tarefas escolares menos desafiadoras, subestimando-se sua capacidade de progredir intelectualmente” (BARRETTO E MITRULIS 2001 apud LIBÂNEO, 2012, p. 22).

O autor ainda destaca que a origem e os sentidos dos usos da ideia de dualidade são colocados como principais referências nos trabalhos de Karl Marx, Antonio Gramsci, Georges Snyders e Demerval Saviani e em outros que são apontados como constituidores da área são Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer e Machado. Por fim Araújo (2019) ressalta que:

No contexto educacional brasileiro o dualismo é tratado por vários estudiosos da área, trabalho e educação, como Frigotto (2005) esclarece: A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o Ensino Médio sua maior expressão. É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o

trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO, 2005, p. 31 apud ARAÚJO, 2019, p. 13).

Continuando nessa mesma linha Marília Gouveia de Miranda (2005 apud LIBÂNEO, 2012) assinala a principal mudança na educação de massas em decorrência das reformas educativas neoliberais iniciadas por volta de 1980. Segundo ela, “[...] a escola constituída sob o princípio do conhecimento estaria dando lugar a uma escola orientada pelo princípio da socialidade.” Libâneo Também associou o sistema de ciclos a uma escola identificada mais como “lugar de encontro e compartilhamento entre as pessoas em que [...] sejam acolhidos seus ritmos, suas diferenças” do que como espaço propiciador de condições para o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. Isso conversa com o que Kuenzer (2017) quando a autora afirma que:

[...] os discursos sobre a educação e as práticas de exclusão não deixavam pairar dúvidas sobre o fato de que a continuidade dos estudos, de modo a promover o acesso à ciência, à tecnologia, à sócio-história e às artes e ao aprendizado do trabalho intelectual, era para poucos; tratava-se, portanto, de uma *dualidade claramente assumida* (p. 1157-1158, grifo da autora).

Ao marcar a dualidade assumida como elemento constituinte do modo de produção capitalista de meados do século XX, Keunzer (2017) demarca também o processo de divisão social do trabalho. Colocando-se em destaque que mesmo havendo uma certa valorização do trabalho científico, o mesmo foi assimilado no processo de reestruturação produtiva do contexto do pós- segunda guerra. Porém, essa valorização e acesso por uma parcela maior da classe trabalhadora não se estendeu por muito tempo e no contexto do capitalismo flexível, outra forma de divisão social do trabalho foi colocada em prática, tendo como plano de fundo a reforma do Estado.

Como essa proposta global, está associada a uma reforma educacional que implique uma mudança social e cultural, uma mudança que deve ser assumida como problema político no contexto da reconfiguração do Estado. Todo ele exige uma mudança substancial no estilo e procedimentos de governo, trabalho e na avaliação de instituições sociais (neste caso as educacionais) para abordar abertamente questões como o grau real de distribuição de poder, eficiência, implantação e gestão eficaz dos recursos disponíveis e abertura para culturas de aprendizagem (BOOM, 2003, p 44).

A partir daí surge uma necessidade constante de criar uma escola que proporcione apenas os conhecimentos mínimos e mais aligeirados para a absorção mais cedo do indivíduo pelo mercado de trabalho que tome como eixo o desenvolvimento humano. “Nessa perspectiva, a escola se caracterizará como lugar de ações socioeducativas mais amplas, visando ao atendimento das diferenças individuais e sociais e à integração social.” (LIBÂNEO, 2012, p. 17). Baseado em premissas pedagógicas humanitárias, em uma escola que considera as diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem e das diferenças sociais e culturais, possibilitando a flexibilização das práticas de avaliação escolar e promovendo a convivência social, foi assim foi criada uma educação intitulada inclusiva.

Tendo em mente esse modelo de escola, Libâneo (2012) lembra da política do Banco Mundial para as escolas de países pobres, onde esta assume duas características pedagógicas: atendimento a necessidades mínimas de aprendizagem e espaço de convivência e acolhimento social. Nóvoa (2009, apud LIBÂNEO, 2012) chamou esse processo de transbordamento de objetivos, onde os objetivos assistenciais são mais importantes que os objetivos de aprendizagem. O autor fala que a escola passa, agora, a assumir as seguintes características: a) conteúdos de aprendizagem entendidos como competências e habilidades mínimas para a sobrevivência e o trabalho (como um kit de habilidades para a vida); b) avaliação do rendimento escolar por meio

de indicadores de caráter quantitativo, ou seja, independentemente de processos de aprendizagem e formas de aprender; c) aprendizagem de valores e atitudes requeridos pela nova cidadania (ênfase na sociabilidade pela vivência de ideais de solidariedade e participação no cotidiano escolar). Devido a essa mudança no modo de aprender, o professor também recebe um novo papel, assim como os alunos, oferece-se um kit de sobrevivência docente (treinamento em métodos e técnicas, uso de livro didático, formação pela EaD). A posição do Banco Mundial é pela formação aligeirada de um professor tarefairo, visando baixar os custos do pacote formação/ capacitação/salário.

Todo esse movimento educacional atende a necessidade de ter disponível para consumo, nas cadeias produtivas, força de trabalho com qualificações desiguais e diferenciadas que, combinadas em células, equipes, ou mesmo linhas, atendem a diferentes formas de contratação, subcontratação e outros acordos precários, assegurando os níveis desejados de produtividade, por meio de processos de extração de mais-valia que combinam as dimensões relativa e absoluta (KUENZER, 2017, p. 1168). Em resumo, este modelo favorece a criação de variedades de indivíduos preparados para assumir papéis de diferentes tipos de trabalhadores, sendo que a diferença desses papéis é o ligeiro contato com as bases intelectuais mais aprofundadas através de capacitações e cursos técnicos. Este indivíduo que este modelo educacional ajudará a formar, Kuenzer (2017, p. 1169) chama de ser multitarefa, onde ele é capaz de exercer trabalhos simplificados, repetitivos, fragmentados, para os quais seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica ou intelectual a partir de algum domínio de educação geral. Ela lembra ainda que este indivíduo não precisa necessariamente ter acesso à educação básica completa.

É importante ainda sabermos que “a dualidade só será superada se superada for a contradição entre a propriedade dos meios de produção e da força de trabalho” (KUENZER, 2017, p. 1162). Sendo que

os meios de produção são polarizados entre os empregados e empregadores, assim também separamos o trabalho intelectual e a atividade prática de trabalho, não havendo assim razão para a integração entre educação geral e educação profissional, portanto a distinção da oferta de trabalho a partir da dualidade estrutural no modo de produção capitalista é justificada. “A superação da dualidade viabiliza a progressiva democratização do acesso ao conhecimento” (Idem, *Ibidem*, p. 1160).

Por fim destacamos uma afirmação de Boom:

A velha promessa de que a própria educação aumenta e acelera o desenvolvimento econômico não era nada mais do que um slogan do passado cujas consequências estavam à vista: embora seja verdade que tenha havido aumento das taxas de escolaridade da população, altos níveis de investimento eram desproporcionais ao desempenho. Nem houve uma mobilidade social tão pesada que os teóricos da educação haviam previsto (2003, p. 6).

Portanto, mesmo com o incremento na escolarização, as sociedades, que ainda eram caracterizadas por uma forte divisão técnica do trabalho, não apresentaram um crescimento sustentado. Uma vez que os meios de produção ainda permaneciam concentrados, criando um distanciamento entre a posse do saber técnico e a possibilidade de real ascensão social. Desta feita, nota-se que em sociedades que permanecem desiguais, as barreiras para o crescimento econômico fundamentado apenas na oferta universal de educação ainda são difíceis de transpor.

A DESIGUALDADE SOCIAL DO BRASIL

A partir do entendimento que a estrutura social é conformada de acordo com os interesses da classe que detêm os meios de produção. Assim, uma estrutura social só é desigual porque atende ao processo

de reprodução do capitalismo. Marx e Engels (2007) afirmam que o processo de divisão do trabalho cria diversos tipos de propriedade dentro de um país. Agindo em diferentes subdivisões que determinam em formas distintas de relação entre os indivíduos, reforçando as raízes da dualidade educacional demonstrada acima. Por isso, entende-se que a produção da desigualdade social no Brasil é um processo de conformação social que age no relacionamento entre os indivíduos e suas condições objetivas de vida e trabalho.

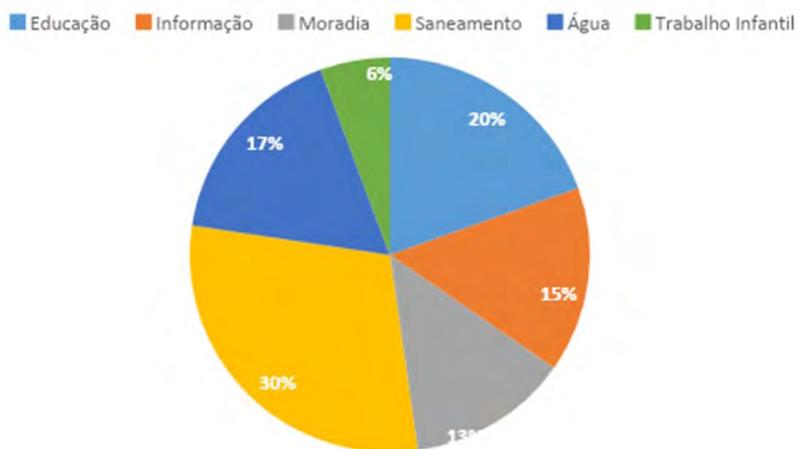
Portanto, ao se colocar o público-alvo da educação pública em um quadro de análise baseado nos dados sobre a desigualdade social, essa ação remonta o panorama divisão social do trabalho e representa que não é apenas uma escola com melhor estrutura que falta para a melhoria do quadro educacional, mas sim uma profunda reestruturação social.

Para destacar a enorme desigualdade social, no Brasil, segundo Instituto Nacional de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) existem cerca de 27 milhões de crianças e adolescentes (49,7%) têm um ou mais direitos negados. Da população total de crianças e adolescentes, 39% não possuem privações, enquanto 11,2% possuem pobreza monetária, outros 23,1% apresentam pobreza monetária somada a outras privações. Contudo 26,6% apresentam privações múltiplas, somando assim 61% do índice de pessoas com algum tipo de privação. Já se tratando de ao menos uma privação extrema, o número sobe para 27% sendo o nacional de 19%.

No gráfico abaixo, Unicef (2017), divide os principais direitos em 6 áreas em relação aos índices de privação de direitos retirados no total nacional. Saneamento, educação e água são as áreas que aparecem com maior índice.

Figura 1 – Total de crianças e adolescentes com direitos privados por dimensão

Total de crianças e adolescentes com direitos privados por dimensão



Fonte: UNICEF, 2017.

Quando um ou mais direitos são privados ao mesmo tempo ocorrem as privações múltiplas, neste gráfico 25,7% dos participantes da pesquisa apresentavam esse problema, sendo a média nacional de 20,3%, e ao menos uma de 63,5%, sendo o nacional de 49,7%. No total nacional, 87,5% estão na área rural contra os 41,6% que estão na área urbana. A região norte está em primeiro lugar com 75,1% seguido pelo nordeste com 63,4%, o centro-oeste com 50,5%, o sul e o sudeste com 38,7% e 35%, respectivamente. Acerca da cor, temos os índices de que a população negra tem 58,3% dentro do total contra 38% da população branca. Já segundo a faixa etária em índices nacionais, temos 39,7% na faixa etária de até 5 anos, 39,7% na faixa etária de 6 a 10 anos, 58% e 59,9% nas faixas etárias de 11 a 13 anos e 14 e 17 anos, respectivamente. 20,3% da população tem o direito à educação violado, 13,8% estão na escola, mas são analfabetos ou estão em atraso

escolar, estando em privação intermediária. 6,5% estão fora da escola em privação extrema. A população negra tem 58,3% dentro desse total contra 38% da população branca. Já segundo a faixa etária em índices nacionais, temos 39,7% na faixa etária de até 5 anos, 39,7% na faixa etária de 6 a 10 anos, 58% e 59,9% nas faixas etárias de 11 a 13 anos e 14 e 17 anos, respectivamente (UNICEF, 2018).

Acerca do trabalho infantil o Nordeste está em segundo lugar com o índice de 7,3%. Atrás apenas da região Norte com 7,7%. Sendo que 6,2% desse número são crianças e adolescente de 5 a 17 anos que exercem trabalho infantil doméstico ou remunerado. Desse mesmo número 3% (425 mil) trabalham entre 5 e 9 anos, 7,4% dos 10 à 13 anos, somados a 8,4% que estão na faixa etária de 14 à 17 anos e trabalham mais que 20 horas semanais, acima do que determina a lei sendo que as meninas têm uma carga de trabalho maior que os meninos.

Segundo a Unicef em um relatório de 2018, a pobreza na infância e na adolescência tem múltiplas dimensões, que vão além do dinheiro. Ela é o resultado da inter-relação entre privações, exclusões e as diferentes vulnerabilidades a que meninas e meninos estão expostos e que impactam seu bem-estar. São 18 milhões de meninas e meninos (34,3%) afetados pela pobreza monetária – com menos de R\$346,00 per capita por mês na zona urbana e R\$269,00 na zona rural. Desses, 6 milhões (11,2%) têm privação apenas de renda. Ou seja: mesmo vivendo na pobreza monetária, têm os seus direitos analisados garantidos. Já os outros 12 milhões (23,1%), além de viverem com renda insuficiente, têm um ou mais direitos negados – estando em privação múltipla. Nos últimos cinco anos, houve aumento da proporção da população em condição de pobreza, do nível de desigualdade de renda do trabalho e dos índices de mortalidade infantil. O coeficiente de Gini de renda domiciliar per capita, índice que mede a desigualdade de renda no país e que vinha caindo desde 2002, estagnou entre 2016 e 2017 (OXFAM, 2017).

Em 2015, havia 2.802.258 crianças e adolescentes de 4 a 17 anos fora da escola, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad). Do total fora da escola, 53% vivem em domicílios com renda per capita de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo. A exclusão escolar afeta, em especial, as camadas mais pobres da população, já privadas de outros direitos constitucionais. Em 2005, 62% das crianças e dos adolescentes fora da escola no Brasil viviam em famílias com renda domiciliar per capita de até $\frac{1}{2}$ salário-mínimo. Passados 10 anos, o perfil dos excluídos ainda é muito preocupante: a maior parcela deles (53%) está em domicílios com menos de $\frac{1}{2}$ salário-mínimo per capita. Os maiores percentuais de exclusão se concentram na zona rural (8,3%). Dispersos pelo Brasil, 661.110 meninos e meninas estão longe das salas de aula fora das cidades, vilas e áreas urbanas isoladas, seja por falta de vagas em escolas próximas, problemas no transporte escolar ou outros fatores que impedem o acesso e a permanência escolar. Muitas dessas crianças e desses adolescentes vivem na Região Amazônica e no Semiárido brasileiro, espalhados por mais de 2 mil municípios. Além de olhar o aspecto geográfico, é necessário entender como a exclusão afeta cada faixa etária. Dos 2,8 milhões de meninos e meninas fora escola no país, 821.595 têm entre 4 e 5 anos, 387.512 estão na faixa dos 6 aos 14 anos e 1.593.151 têm de 15 a 17 anos (UNICEF, 2017).

As privações de direito também afetam de forma diferente cada grupo de meninas e meninos brasileiros. Moradores da zona rural têm mais direitos negados do que aqueles da zona urbana. Crianças e adolescentes negros sofrem mais violações do que meninas e meninos brancos. Moradores das regiões norte e nordeste enfrentam mais privações do que os do sul e do sudeste. Conforme crescem, crianças e adolescentes vão experimentando um número maior de privações. Os resultados mostram que, dos 61% de crianças e adolescentes brasileiros que vivem na pobreza, 49,7% têm privações múltiplas. Muitas dessas meninas e desses meninos estão expostos a mais de uma privação simultaneamente. Em média, todos tiveram 1,7 privação.

Há 14,7 milhões de meninas e meninos com apenas uma, 7,3 milhões com duas e 4,5 milhões com três ou mais. Neste grupo, existem 13,9 mil crianças e adolescentes que não têm acesso a nenhum dos seus direitos analisados pelo estudo, estão completamente à margem de políticas públicas. Um dos aspectos mais destacados é a raça: meninas e meninos negros registram uma taxa de privação de direitos de 58%, contra 38% dos brancos. É preciso trabalhar mais e com maior precisão no desenho de políticas públicas e programas para crianças e adolescentes negros, com alocação suficiente de recursos orçamentários para que tenham acesso a todos os serviços, especialmente nas Regiões Norte e Nordeste, prestando atenção especial aos serviços de água e saneamento (UNICEF, 2018).

Uma pesquisa de opinião organizada pela Oxfam em 2019 diz que ao menos 8 em cada 10 brasileiros acreditam que não é possível progresso sem redução de desigualdades. Além disso, a confiança da população na responsabilidade do Estado para enfrentar as desigualdades é maioria. A pesquisa dá centralidade para redução de desigualdades como condição para o progresso, e ressalta que essa percepção captada nesta pesquisa reforça anseios de desenvolvimento social presentes em outras tantas pesquisas de opinião. Os números apontam para uma sociedade que enxerga um pouco melhor a distribuição de renda do que há 18 meses, mas que ainda está distante de compreender quão desigual é este país. Segundo este relatório, “as pessoas não enxergam onde estão os ricos, ainda que, para algumas, basta olhar para o espelho para encontrá-los” (OXFAM, 2019).

Este mesmo relatório ainda ressalta que 64% concordam que o fato de ser mulher impacta a renda, ante 57% em 2017, 52% concordam que negros ganham menos por serem negros, ante 46% em 2017. 84% concordam que é obrigação dos governos diminuir a diferença entre muito ricos e muito pobres, ante 79% em 2017. A maioria dos pesquisados querem a redução de desigualdades. No contexto da

Constituinte de 1988, várias camadas da população e dos movimentos sociais lutaram para inserir na Constituição Federal de 1988 “a erradicação da pobreza e da marginalização e a redução das desigualdades sociais e regionais como um dos objetivos fundamentais da República”. Passados mais de 30 anos da promulgação da Carta Magna, tal objetivo continua tendo amplo suporte popular” (OXFAM, 2019).

A percepção pública de pobreza no Brasil é dissonante quando comparada aos critérios hoje utilizados mundialmente. A pobreza no país afetava cerca de 15 milhões de pessoas em 2017, segundo o critério-base do Banco Mundial, que traça a linha a um rendimento de US\$1.90 por pessoa/dia (algo em torno de R\$300,00 domiciliar per capita/mês). Para apenas 11% dos brasileiros, um indivíduo pode ser considerado pobre com rendimentos de até R \$210, e para 16% a pobreza é definida por rendimentos individuais não maiores do que R \$400. Dois em cada três entrevistados acham que a linha da pobreza começa nos R \$701 mensais, sendo que 53% acham que ela está entre R\$701 e R\$1.000 – este último próximo ao valor do salário-mínimo atual. Sob uma linha de pobreza de um salário-mínimo, o Brasil teria, em 2017, cerca de 83 milhões de pobres, cerca de 40% da população abaixo da linha da pobreza percebida.

Dentro da faixa mais citada (R\$701 a R\$1000–) há pouca variação de respostas entre indivíduos em diferentes faixas de renda. Conforme as faixas sobem, pessoas com rendimentos maiores tendem a “arrastar” a linha da pobreza para cima. 19% dos entrevistados cujos rendimentos individuais são superiores a 5 salários-mínimos acreditam que são pobres brasileiros com rendimentos mensais de até R\$ 2.000, e 11% deste mesmo grupo acreditam que este teto é de R\$ 5.000 (OXFAM, 2019).

Para 1 em cada 4 brasileiros entendem que subiram de classe social desde 2014. Dentro dos ascendentes, as explicações para tal mobilidade estão nas oportunidades de trabalho (para 52%), na melhoria das condições financeiras da família (para 32%), nas oportunidades de

estudo (para 27%) e no local de moradia (para 22%). Corroborando a importância relativamente alta desse quesito, obtivemos em outra pergunta uma concordância total e parcial de 74% para a afirmação de que “um jovem de periferia tem menos chances de conseguir um trabalho por morar na periferia”, chegando a 77% no caso de entrevistados com rendimentos individuais de até um salário-mínimo – boa parte deles moradores de periferia. Em relação à educação como caminho para a equalização de oportunidades, há empate técnico. São 51% dos entrevistados não creem que “uma criança de família pobre que consegue estudar tem a mesma chance de ter uma vida bem-sucedida que uma criança nascida em uma família rica”, contra 49% que acreditam nisso. Em 2017, tais valores eram 55% e 43%, respectivamente (OXFAM, 2019).

Portanto, nota-se que os números demarcam bem que a dualidade educacional e a desigualdade social produzem um exército de pessoas que não conseguem uma mobilidade social que se sustente, pois tanto a concentração de renda quanto a dificuldade de usufruir o direito de permanecer na escola são faces do mesmo processo de reprodução da sociabilidade capitalista no Brasil. Face que a concentração e centralização do capital é bem marcada, sendo claro que as regiões norte e nordeste estão nas bordas do capitalismo nacional.

CONCLUSÃO

Portanto, o presente texto teve por objetivo demarcar, a partir de dados estatísticos de diversas fontes, o estrito relacionamento entre a desigualdade social e a dualidade educacional. Como resultado desse relacionamento, nota-se que grande parte da população tem seus direitos negados, impactando no processo de inclusão social e no processo de escolarização. Fazendo com que a maior parte das famílias brasileiras não consigam ter a mobilidade social adequada.

Destaca-se que a conservação do quadro social é fruto da reprodução da sociabilidade capitalista. Sendo que tal processo é marcado por exclusão flagrante de regiões, grupos de indivíduos por sexo, raça e idade ou mesmo por lugar onde residem. A divisão social do trabalho no Brasil é marcada pelo preconceito de cor e de classe.

Com isso, percebe-se que a dualidade educacional e a desigualdade social operam no sentido de conservação do quadro de exploração do capitalismo brasileiro e que ainda justifica a inserção na economia internacional como produtor de produtos agrícolas ou com produtos de baixa tecnologia. Por essa razão, não é possível pensar que esse cenário se altere apenas por uma bondade do capitalista nacional que já é costumeiro em ofertar baixa remuneração e em dificultar o acesso do jovem trabalhador a um processo sólido de educação inicial e continuada.

Conclui-se que após a análise desse processo que inicia na divisão social do trabalho, perpassa pela solidificação da dualidade educacional e que apresenta a desigualdade social como seu produtor/produto, não se pode crer que o quadro social no Brasil se altere sem rupturas no modo de produção capitalista. Porém, como István Mészáros (2008) afirma a solução não pode ser apenas formal, deve ser essencial. Ou seja, não é apenas a reforma do capitalismo que se faz necessária, é preciso uma verdadeira reestruturação da divisão social do trabalho e uma sólida redivisão de renda. Processos que atentam contra o processo de reprodução vigente.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais**. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

BOOM, Alberto Martínez. A. La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. **Revista Colombiana de Educación**, [S. l.],

n. 44, 2003. DOI: 10.17227/01203916.7761. Disponível em: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/7761>. Acesso em: 30 ago. 2021.

BRASIL. IBGE. Censo demográfico, 2018. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 21 jan. 2021.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 21 jan. 2021.

KUENZER, Acácia Zeneida. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1153-1178, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

OXFAM BRASIL. Nós e as desigualdades: percepções sobre as desigualdades no Brasil. 2019. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/nos-e-as-desigualdades-2019/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

OXFAM BRASIL. Empoderamento econômico das mulheres no Brasil: pela valorização do trabalho doméstico. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/empoderamento-economico-das-mulheres-no-brasil/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

OXFAM BRASIL. País estagnado: um retrato das desigualdades brasileiras. 2018. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/publicacao/pais-estagnado-2/>. Acesso em: 12 fev. 2021.

UNICEF. Cenário de exclusão escolar no Brasil. 2017. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 17 fev. 2021.

UNICEF. Panorama da distorção idade-série no Brasil. 2018. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/panorama-da-distorcao-idade-serie-no-brasil>. Acesso em: 17 fev. 2021.

UNICEF. Pobreza na infância e na adolescência. 2018. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/156/file/Pobreza_na_Infancia_e_na_Adolescencia.pdf. Acesso em: 17 fev. 2021.

4

Wallison Brandão Vieira
Élido Santiago da Silva

A reforma do ensino médio e a política educacional antidemocrática

INTRODUÇÃO

O presente texto tem como objetivo analisar a relação entre a política educacional e as reformas empresariais da educação. Considera-se neste que nos últimos anos os setores da educação privada agiram sobre os conceitos fundantes, a estrutura de ensino e sobre o currículo da educação básica brasileira. Agindo no empobrecimento, até restrição, da oferta do ensino nas redes públicas. Destaca-se que o avanço dos setores empresariais sobre a educação nacional, trouxe consigo a inclusão de termos que, embora já usados no cotidiano escolar, vieram com ressignificações que aproximaram os saberes escolares dos jargões empresariais.

A partir desse contexto, a construção desse texto é baseada na análise de documentos legais que alteraram o significado e o sentido de elementos estruturantes dos sistemas de ensino no Brasil. Destaca-se a Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 que em um ato autocrático alterou os rumos do ensino médio brasileiro. Fragmentando os saberes escolares, criando percursos distintos e excludentes entre si.

Portanto, para atingir o objetivo supracitado, esse texto se divide, além dessa introdução, em três partes. A primeira intitulada de “O ‘refundamento’ legal para a reforma empresarial” trata dos processos de redefinição das políticas públicas para atender às exigências dos setores empresariais sobre a educação brasileira. A segunda parte, com o título “Os Impactos das medidas antidemocráticas sobre a educação: A redução da escola pública”, mostra o avanço de medidas que colaboram com a fragmentação da escola pública. Por fim, será apresentada a conclusão desse trabalho. Com isso posto, segue-se para a primeira seção.

O “REFUNDAMENTO” LEGAL PARA A REFORMA EMPRESARIAL

Em decorrência de determinadas demandas educacionais, processos de transformação da sociedade, e/ou em resposta a uma política pública, se faz necessário a existência, criação e execução de iniciativas legais que resguardem e garantam a efetivação dos tramites pertinentes a esfera educacional. Um dos principais exemplos que se tem desse aparato legislativo em território nacional, é a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a chamada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que delimita e regulamenta a educação brasileira.

Nessa perspectiva, qualquer intencionalidade advinda do poder público que proponha ou vislumbre reconfigurar ou modificar alguma premissa legal da educação nacional, precisa irremediavelmente ser sancionada e legitimada a partir do incremento, seja por acréscimos ou extinção do redigido na LDB, modificando seu texto, e conseqüentemente, a Lei.

Porém, o governo do presidente Michel Temer, usou um mecanismo que tem a finalidade de atender demandas urgentes para alterar o funcionamento do Ensino Médio brasileiro. Através da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, que como o próprio nome sugere, tem validade, funcionando mais como um mecanismo que pode ser tanto um arcabouço que resguarda e atende a uma demanda de um período e contexto específico, como também, mais provavelmente, a transição e incorporação para uma lei. Assim diz o texto inicial da Medida Provisória:

Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências (BRASIL, 2016, p.1).

Essa Medida Provisória (MPV) como descrito, não modificou somente Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, mas também a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que:

Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências (BRASIL, 2007).

Assim, mais do que uma MPV de caráter reformatório, significou uma regulamentação de viés financeiro, delimitando o funcionamento e aplicabilidade de um dos, se não o mais importante, fundo de financiamento educacional. Dentro desse contexto, passado um ano de sua publicação, em um processo acelerado, a MPV em sua essência foi aprovada como lei, ratificando definitivamente a reforma do ensino médio. É então criada e instituída a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 que:

Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1 de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (BRASIL, 2017).

Seguindo a proposta, além das reformulações na LDB e no ensino médio, como já preconizado na Medida Provisória, essa Lei afetou também a legislação trabalhista, no que se refere ao profissional da educação. Nesse sentido, é minimamente curioso, o fato de um aparato legal que redefine o ensino médio e tem tantos impactos legislativos,

ser aprovado e implementado, em período relativamente tão curto e sem um debate amplo com a sociedade civil.

Visto que, como se sabe, qualquer projeto de esfera pública de respaldo nacional, necessita, pelo menos em tese, de uma ampla discussão e debate, o que exigiria um período maior a fim de garantir o levantamento do maior número possível de realidades educacionais e contrapontos ao texto base. Assim, resguardando o fundamento democrático característico da educação pública.

Dessa forma, não se trata somente de um recorte cronológico maximizado, mas de uma investida eminentemente restritiva, visto que impossibilitou dar voz a um maior número de indivíduos/intelectuais que poderiam contribuir, questionar, refletir sobre os diferentes aspectos e impactos dessa MPV, antes da mesma se consolidar como uma lei. Assim, considerando o contingente restrito de participantes nesse processo, visto o aligeiramento do mesmo, se trata de uma decisão de poucos para muitos, em outras palavras, uma iniciativa antidemocrática.

OS IMPACTOS DAS MEDIDAS ANTIDEMOCRÁTICAS SOBRE A EDUCAÇÃO: A REDUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

Além dessas distintas possíveis explicações, pode-se considerar também, uma terceira elucidação, que seria um híbrido dessas duas perspectivas, isto é, tanto por uma demanda estritamente necessária, como por interferências externas, que se beneficiariam, direta e/ou indiretamente, com efetivação dessa Lei. Outro aspecto a se considerar são as próprias reformas impetradas pela lei, modificando, como já citado, a LDB. No tocante, o primeiro ponto a se analisar se refere a carga horária, onde em seu primeiro artigo é posto:

Art. 1º O art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com as seguintes alterações:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput deverá ser ampliada de forma progressiva, no ensino médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017 (BRASIL, 2017).

De forma prática, como se percebe, com o acréscimo, nos três anos de ensino médio, o que antes correspondiam a duas mil e quatrocentas horas, tomando como base a carga mínima de oitocentas horas anuais, em duzentos dias letivos, agora, até o ano de dois mil e vinte e dois, resultarão em mil e quatrocentas horas anuais, isto é, quatro mil e duzentas horas divididas nos três anos dessa última etapa da educação básica, ao menos é o que se pretende. Seguindo essa lógica, o aluno do ensino médio deve passar sete horas na instituição educacional, configurando então, a educação em tempo integral, que não significa educação integral, ou formação integrada, pois segundo Ciavatta (2012), essa última:

[...] sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura de mundo e para atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2012, p.85).

Partindo desse princípio, onde o caráter integral, se resume mais o fator humano, o ser cidadão e menos ao simples acréscimo temporal, já preconizando a inserção da educação profissionalizante no currículo nacional, a autora ainda alerta que:

A formação integral entre o ensino geral e a educação profissional ou técnica (educação politécnica ou, talvez, tecnológica) exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias da educação propedêutica que treinam para o vestibular. Ambas são práticas operacionais e mecanicistas, e não de formação humana no seu sentido pleno (CIAVATTA, 2012, p. 94).

Em conformidade com o descrito, há de se refletir a respeito da forma como esse ensino se manifesta, ao optar por um currículo integral, como algo obrigatório, se cria condições para a existência e manutenção de aspectos característicos do ensino puramente técnico, onde não se ensina, mas se molda os jovens para que se condicionem ao mercado de trabalho, destoando o real papel educacional e, conseqüentemente, transformando o processo de ensino e aprendizagem de nível médio em um mecanismo meramente de profissionalização específica, situação que será debatida no decorrer desse texto.

Tomando como base o exposto, mais adiante em seu texto a Lei, dentre outras mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, implementa que em seu artigo terceiro:

Art. 3º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida do seguinte art. 35-A:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

I - linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas.

§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

§ 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

§ 3º O ensino da língua portuguesa e da matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas (BRASIL, 2017).

Como se percebe, Base Nacional Comum Curricular (BNCC), não só foi incorporada ao ensino médio, como também passou a ser uma matriz diretiva, ou seja, uma política pública educacional, normatizando e delimitando o currículo nacional, o que coloca em evidência outra questão, todo o planejamento didático-metodológico-curricular foi condensado em um único documento, que privilegia quais conteúdos e conhecimentos devem ser contemplados no currículo brasileiro. Não se trata de uma orientação opcional, como os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), mas de uma obrigatoriedade ratificada legalmente. Dessa forma, ao de refletir sobre a BNCC, se percebe se optou pela obrigatoriedade e normatização, em contraponto ao consenso dialogado e a autonomia pedagógica.

Tomando como base essa perspectiva, se pode inferir ainda, que a base, mesmo que tenha preservado as quatro áreas fundamentais de conhecimento, o que é o mínimo esperado, dá forma como é redigida, privilegia determinadas áreas em detrimento de outras, como é o caso da língua portuguesa e matemática, visto sua eminente obrigatoriedade, sendo atribuídos as demais áreas, caráter

obrigatório secundário, quando se explicita que, diante dessas, serão feitos “estudos e práticas”, subalternizando-as, e as colocando como de menor importância, gerando então, uma hierarquização entre as disciplinas, e conseqüentemente, prejudicando o acesso a uma educação integral aos jovens em formação.

Dessa forma, essa hierarquia, afeta não só o currículo como um todo, mas também os profissionais licenciados formados nas áreas, que a depender da sua formação, ganham certo protagonismo, ou perdem espaço e motivação, uma vez que, o mérito de seu trabalho se tornou muito mais ligado ao que ele leciona, do que como o faz e/ou ao seu nível de instrução. Esse processo afeta, não só quem já é formado em nível superior, mas também interfere na decisão de muitos estudantes que passam a preferir cursar os cursos privilegiados pela BNCC, remetendo, em médio e longo prazo, a uma propensa escassez de profissionais formados nas áreas secundarizadas por essa base.

A partir dessa situação em cascata, há de se considerar se essas questões foram levantadas na tramitação da lei, e incorporação na BNCC, ou, se são simplesmente situações perversas, não cogitadas e inesperadas. Porém, é certeza que conseqüências adversas são inerentes a toda implementação de uma política pública de cunho educacional, mas é intrigante, o fato de que adversidades como as apresentadas, não tenham sido, ao que parece, cogitadas como possíveis, ou mesmo, consideradas no processo de avaliação e planejamento, visto que não se trata mais, simplesmente de uma MPV, mas de uma lei em vigor, que redefiniu a abrangência do ensino médio.

Outro ponto a se discutir é a forma como o texto da Lei está redigido ainda em seu artigo terceiro, onde coloca no sétimo parágrafo que:

§ 7º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e sócio emocionais (BRASIL, 2017).

Nesse parágrafo se contempla o termo “projeto de vida”, o atribuindo como objetivo do processo educacional através da proposta curricular. Em outras palavras, o ensino médio, nessa perspectiva, serviria, como um instrumento para que o aluno alcance o pretendido. Mas, está o aluno responsabilizado diretamente, independentemente de suas condições socioeconômicas, de ser o provedor de seu sucesso ou fracasso. Sacando a escola de sua função de inserção social.

Em síntese, ao ratificar que ter “um projeto de vida” ou o popular “ser alguém na vida” como uma premissa do projeto curricular nacional do ensino médio, mesmo que não seja intencional, pelo peso semântico do termo, induz que o sistema educacional executa suas atribuições e cabe, quase que unicamente, ao aluno fazer com que a sua formação seja proveitosa e significativa, ou de forma mais simples, se abre espaço para uma transferência de responsabilidade e, em certa medida, isenção de incumbência do Estado. Nessa lógica, o uso desse termo “projeto de vida”, reforça o discurso que “o sucesso ou fracasso escolar do estudante só depende dele mesmo”, o que uma percepção estritamente equivocada e desconexa da realidade educacional.

Além, desse aspecto, uma das principais mudanças, se apresenta no artigo quarto da Lei, onde é alterado o artigo trigésimo sexto da LDB, instaurando que:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

- I - linguagens e suas tecnologias;
- II - matemática e suas tecnologias;
- III - ciências da natureza e suas tecnologias;
- IV - ciências humanas e sociais aplicadas;
- V - formação técnica e profissional. (BRASIL, 2017)

Agora o ensino médio está organizado, ou pelos menos se suponha que esteja seguindo o que a lei define como “itinerários formativos”, ou seja, as áreas de conhecimento foram literalmente subdivididas em cinco demandas específicas, as quais os alunos devem cursar de forma isolada. Diferentemente da forma como era conduzida a dinâmica desse nível de ensino, que embora tivesse gargalos, possibilitava ao aluno vivenciar a oferta e contado com todas essas áreas, com exceção da última, de maneira obrigatória, permitindo a ele, acesso ao conhecimento de forma completa e abrangente; o que se implementa atualmente, é que ele “opte” por um ou, com acréscimo de tempo, dois desses “itinerários formativos”, no desenvolvimento do seu processo de ensino, gerando uma fragmentação do conhecimento, privilegiando determinadas áreas em relação as demais. Ainda sobre esses itinerários garantidos em Lei, é resguardado no artigo quarto, no primeiro, terceiro e quinto parágrafo que

§1ª organização das áreas de que trata o caput e das respectivas competências e habilidades será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino.

[...] §3 A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto itinerário formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput.

[...] §5 Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do ensino médio cursar mais um itinerário formativo de que trata o caput (BRASIL, 2017).

Nesse trecho, é atribuído que essa organização de distribuição e oferta desses itinerários, dependeram das disposições das instituições educacionais de nível médio, sendo assim, a responsabilidade em determinar o oferecimento deles fica a cargo exclusivo das secretárias de educação, considerando a realidade das escolas dos estados ou do município. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que se torna a

instituição autônoma para adesão aos itinerários, também, transfere-se a responsabilidade, atribuindo às mesmas escolas a missão de “escolher quais conhecimentos os jovens terão acesso” e quais serão subalternizados, ou, em último caso, descartados.

Essa lógica se explica, à medida que caso, uma escola decida não ofertar um dos “itinerários formativos”, seja por escassez de profissionais formados na área específica no corpo docente; pela dificuldade de atrelar a subdivisão e coexistência de todos os itinerários ao mesmo tempo, visto a estrutura física e/ou demanda imposta; ou mesmo por nutrir uma filosofia educacional interna, equivocada e ultrapassada, de favoritismo por um ou outro itinerário, que inclusive é reforçada pela própria BNCC.

Todos esses fatores fazem com que o jovem possa se condicionar a seguir estritamente, não todas as possibilidades que a instituição de ensino poderia oferecer, mas, o que for mais “cômodo e conveniente”. Dessa forma, o caráter que em tese deveria ser opcional, se mostra mais como restritivo, não só em relação aos alunos, mas também, no que tange as instituições de nível médio, visto que, na prática, nem todas tem condições de ofertar todos os “Itinerários Formativos”, e caso, algumas, apesar das adversidades, contemplem a oferta dos mesmos, acaba por reforçar uma situação perversa, que seria a manutenção, mesmo que de forma despreziosa, da já grande discrepância entre as escolas em território nacional. Além, dessas questões, vale ressaltar o atributo do quinto itinerário que trata da formação técnica e profissional, sendo então que o jovem, a partir do momento em que a Lei entrou em vigor, pode optar por cursar uma formação profissionalizante, que assim, como os demais, fica a critério da oferta da instituição.

Nesse sentido, a inserção desse caráter técnico em uma diretriz nacional, resguardada legalmente, mesmo se tratando só de uma das cinco opções formativas, subsidia uma via de mão dupla, pois a medida que se abre espaço para a oferta da profissionalização ainda

em nível médio, do ponto de vista estatal, influencia drasticamente no aumento significativo de profissionais técnicos habilitados para suprirem as demandas inerentes a sociedade, porém em contrapartida, no que tange a formação continuada, muitos jovens podem findar sua instrução apenas nessa formação técnica, não ingressando então em nível superior. Essa lógica, reforçada em Lei, potencializa a dualidade educacional, segundo Araújo (2019):

[...] é entendida a partir da dualidade estrutural, sendo ela própria de uma sociedade dividida em classes e tendo duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado devido a suas bases capitalistas. “É essa divisão social do trabalho que produz essencialmente dois tipos de educação, uma de caráter instrumental e rudimentar, destinada aos indivíduos que tendem a desenvolver atividades laborais simples, e outra de bases científicas mais sólidas e culturais amplas, destinada aos indivíduos que tendem a exercer papéis de liderança na sociedade” (ARAÚJO, 2019, p. 13).

Assim, a escola pública, nesse contexto de situação perversa, oferta o ensino médio intermediado pela Base Nacional Comum Curricular e pela reforma empresarial, de uma educação dúbia, que privilegia e elege como pertinente a essa etapa de ensino a dimensão técnica, com ênfase em uma inserção precarizada ao mercado de trabalho. Essa dimensão técnica e/ou profissionalização do Ensino Médio, em certa medida, acaba por criar:

Uma linha de exclusão que vai do Ensino Médio para as empresas (profissionalização precoce dos mais pobres) em detrimento de uma linha de inclusão que vá do Ensino Médio ao Ensino superior (reservado a elite do Ensino Médio). Sem essa profissionalização, uma parcela da juventude fica algum tempo dentro do sistema de Ensino Médio e sai, denunciando sua má formação através da evasão; com a profissionalização precoce, essa mesma parcela é desviada para o trabalho, saindo oficialmente das estatísticas de abandono escolar, sem que se tenha que alterar a qualidade de ensino para atender a todos (FREITAS, 2018, p.84).

Sendo assim, ao mesmo tempo, que se definem dois modelos educacionais, em alguns casos de forma mais velada e em outros de forma mais flagrante, um que prepara o jovem precocemente para o trabalho, muitas vezes precarizado, um executor, e outro pra formar intelectuais, que ocuparão cargos e trabalhos de “prestígio” e “reconhecimento”. afinal, na visão desse grupo, “eles pagaram pra isso”. Dessa forma, a educação acaba por se tornar um instrumento de manutenção e reforço da segregação social, onde os eleitos, garantidos pela “meritocracia”, se mantêm privilegiados, enquanto os demais se submetem a opções formativas, que ao mesmo tempo, segundo a proposta, diversificam as oportunidades de ensino, em contrapartida, também abrem margem para a efetivação da dualidade educacional. Essa última, é uma consequência não só possível, como segue uma linearidade apaziguada por mecanismos que seguem uma dinâmica, como Freitas (2018) bem explica:

Bases nacionais curriculares (tanto relativas ao que devem ser ensinadas aos estudantes nas escolas quanto relativas à formação dos profissionais da educação) fornecem as competências e habilidades para “padronizar” o ensino e a aprendizagem; os testes (usualmente censitários) cobram a aprendizagem específica pela base e fornecem, por sua vez, elementos para inserir as escolas em um sistema meritocrático de prestação de contas (accountability) de seu trabalho alimentando a competição entre escolas e professores. Nesse processo, as escolas que “falham” nas metas ficam vulneráveis à privatização. O número de escolas que falham pode ser aumentado com o manejo do rigor das bases curriculares e/ou dos testes. Órgãos de controle fustigam gestores e redes públicas. A mídia cria um senso comum favorável às reformas, recorrendo a avaliações internacionais da educação brasileira para exaltar o caos educacional existente, ou contrasta escolas públicas com escolas privadas de bom desempenho e da publicidade a casos de sucesso (p. ex. Sobral, no estado do Ceará) que passam a ser elevados à condição de modelo, sugerindo a viabilidade destas políticas (FREITAS, 2018, p.80).

Baseado no descrito pelo autor, a implementação da BNCC age em um processo que reforça a disparidade educacional inerente, colocando os estudantes de nível médio em um cenário educacional de testagem e parametrização de “competências e habilidades” do modelo empresarial. Implantando padrões de comportamento que devem ser repetidos por jovens em busca da inclusão no mercado de trabalho ou nas instituições de ensino superior.

Outro processo correlato é a criação de quadros comparativos que enfatizam a “ineficiência da gestão pública”. Pois os resultados distintos nos exames standardizados são usados para exaltar a suposta qualidade superior da educação privada em relação às redes públicas. Sendo a mídia um dos principais mecanismos de propagação dessas concepções que não abordam fatores mais relevantes para aferir tal diferença. Essas análises potencializam as discrepâncias educacionais, pois não focam no processo e seus atores, apenas no resultado dos exames.

CONCLUSÃO

O presente texto teve como objetivo analisar a relação entre a política educacional e as reformas empresariais da educação. Chegase o entendimento que as reformas educacionais e medidas antidemocráticas tomadas desde 2016 atendem às demandas daquilo que se convencionou chamar de reforma empresarial da educação, um vezes que os jargões, fluxos e exigências empresariais pautaram os rumos da reforma do ensino médio e da implementação da BNCC.

Pode-se inferir que estes atos trarão prejuízos e um sensível processo de fragmentação à oferta do ensino nas redes públicas, principalmente, àquelas que já apresentam problemas estruturais. Visto que houve alterações no significado e sentido dos saberes escolares,

criando-se itinerários formativos que dependem do incremento do investimento financeiro do setor público em educação para uma reestruturação das escolas e formação continuada de professores para atender os fundamentos da reforma, especialmente, do ensino médio.

Com isso, acredita-se que por ter fundamento antidemocrático, tais reformas colaboram para a precarização da escola pública brasileira, pois desconsideram a realidade da maior parte das instituições de ensino, desconhecem seus saberes locais e marginalizam parcela significativa dos alunos atendidos.

Portanto, tais reformas abrem as portas para a privatização da oferta e do espaço escolar, uma vez que os exames estandarizados seguiram sendo referência de comparação entre realidades e contextos incomparáveis. Restando aos professores, alunos e pais da escola pública a defesa intransigente dos fundamentos democráticos da Educação enquanto um dever do Estado e da família e um direito das crianças e adolescentes.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino Médio Brasileiro**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. Uberlândia: Navegando publicações, 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 23 maio 2021.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/602639/publicacao/15657824> Acesso em: 16 maio 2021.

BRASIL. Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 11 abr. 2021.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: RAMOS, Marise N; FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.) **Ensino Médio Integrado**: Concepção e Contradições. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 83-106.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

5

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

Arte e ciência na escola:
a produção de imagens
através de microscópios
no celular

INTRODUÇÃO

A invenção do primeiro microscópio é creditada a Zacharias Janssen em 1590, que de forma amadora e com a possível ajuda de seu pai (fabricante de lentes) desenvolveu as primeiras lentes. O uso científico desse equipamento só veio acontecer no século XVII pelo também holandês Anton van Leuwenhoek que aperfeiçoou lentes e publicou os primeiros livros de micrografias, com desenhos de pequenos animais, plantas e outros seres vivos observados por seu microscópio (PRESTES, 1997). No entanto algumas pessoas até hoje têm dificuldades ao falar sobre o mundo não visível a olho nu.

Isso nos mostra a dificuldade que algumas pessoas têm em compreender o conhecimento científico e o quanto é desafiador inserir as pessoas em uma cultura científica, processo identificado por Chassot (2003) como alfabetização científica (AC). Desse modo, os estudantes precisam fazer uma leitura de mundo baseada na Ciência. Esse autor aponta que dessa forma podemos falar em uma inclusão social:

Propiciar aos homens e mulheres uma alfabetização científica na perspectiva da inclusão social. Há uma continuada necessidade de fazermos com que a ciência possa ser não apenas medianamente entendida por todos, mas, e principalmente, facilitadora do estar fazendo parte do mundo (CHASSOT, 2003; p. 93).

A AC deve ser estimulada desde as séries iniciais do Ensino Fundamental (LORENZETTI; DELIZOICOV, 2001). A própria Base Nacional Comum Curricular faz mediações sobre a importância da inserção do aluno em uma cultura científica para promover o letramento e atividades investigativas no espaço escolar (BRASIL, 2018).

Diante desses aspectos e dos desafios de ensinar ciências em uma escola pública de Fortaleza, Ceará, nos questionamos: quais experiências e recursos pedagógicos podem ser produzidos com a finalidade de incluir o aluno em uma cultura científica de modo criativo

e investigativo? Outras pesquisas vêm mostrando possibilidades em atividades investigativas (RODRIGUES, LEITE, GALLÃO, 2014), ou com a produção de diferentes gêneros textuais como propostas de ensino (RODRIGUES, LEITE; GALLÃO, 2016; RODRIGUES; LEITE, 2017; RODRIGUES, GALLÃO, LEITE, 2018). Em nosso contexto, queríamos aproximar a comunidade escolar a um mundo encantador e curioso, o mundo não visível a olho nu. A proposta descrita neste capítulo envolve considerar noções do conhecimento escolar para além das fronteiras de cada disciplina escolar em busca de uma prática interdisciplinar.

Conforme Fazenda (2008, p.17), a interdisciplinaridade deve ser vista como “atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento”, essa autora vem destacando alguns períodos históricos nos quais a ideia de interdisciplinaridade vem ganhando força no Brasil. Embora as primeiras discussões tenham sido produzidas em meados da década de 1970, a busca por aspectos metodológicos e de profundidade teórica só vieram a acontecer nas décadas seguintes. Um dos seus principais pressupostos é o enfrentamento de dicotomias criadas por uma racionalidade positivista como oposição entre teoria e prática, verdade e erro, ciência e arte.

Desse modo, este projeto de intervenção busca aproximar os estudantes a cultura científica, através de oficinas e produção de experiências pedagógicas que envolveram uma escola pública, com foco na produção de imagens em microscópios improvisados no celular dos alunos, buscando relações entre os conhecimentos da disciplina de ciências e artes.

Assim, o objetivo deste trabalho é relatar uma experiência escolar vivida numa escola pública da rede municipal de ensino do município de Fortaleza – CE, voltada a elaboração de imagens microscópicas de modo colaborativo e investigativo.

DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

A abordagem desse trabalho envolveu três etapas importantes, como a construção de microscópicos alternativos com materiais descartáveis; o estímulo aos estudantes a produzirem microfotografias e, em seguida, a exposição de imagens em uma mostra de divulgação da ciência dentro da escola. Participaram da produção das imagens alunos matriculados na 8ª série do ensino fundamental, em especial dois alunos que orientaram, organizaram e guiaram a exposição das microfotografias no ano de 2019. As três etapas das atividades são descritas a seguir.

a. Oficinas de construção e exposição de microscópicos alternativos

Em um primeiro momento, foram realizadas reuniões com alunos interessados em diferentes projetos de ciências. Formamos duplas e, a partir dessas duplas, uma delas ficou responsável pelo desenvolvimento da atividade. Com a orientação do professor, foram selecionados drives de DVD antigos descartados pelas famílias ou pela própria escola.

Figura 1 – Base do microscópio feito de caixa de papelão e esponjas



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Desses materiais, foram retiradas as lentes dos drives do DVD, que foram fixadas em uma borracha de EVA com fita adesiva na câmera de um celular dos alunos. Os microscópios caseiros foram adaptados com um suporte de caixa de papelão e esponja, e nossa equipe teve a oportunidade de desenvolver os seus próprios suportes a partir de materiais de baixo custo. Essa vivência inicial oportunizou o desenvolvimento de atividades investigativas, por exemplo: os alunos tiveram que selecionar, testar e validar qual a melhor estrutura para os microscópios caseiros, a figura 1 mostra o protótipo de microscópio caseiro que melhor se adaptou as experiências realizadas. Essa abordagem é uma adaptação de estratégias amplamente divulgadas tal como descrito em Rossin (2014).

b. Oficinas de produção de imagens e uso de novas linguagens

O segundo passo da experiência vivida em sala de aula foi a obtenção das imagens pelo microscópio desenvolvido e construído pelos alunos. Depois do desenvolvimento dos microscópios, os alunos puderam selecionar amostras do ambiente escolar para a observação, por exemplo, folhas de árvore, flores, formigas, lodo, até mesmo partes do corpo humano, como amostras de cabelo e de pele. A Figura 2 representa o momento em que um dos alunos observa uma amostra, utilizando o microscópio caseiro, e faz o registro das imagens.

As cores das fotos obtidas foram realçadas através de aplicativo de celular, pois um dos focos da atividade desenvolvida é a construção colaborativa das imagens, valorizando-as artisticamente. O objetivo pedagógico foi levar os alunos a pensarem o que cada imagem representa em suas diversas possibilidades de interpretações.

Figura 2 – Produção das microfotografias



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

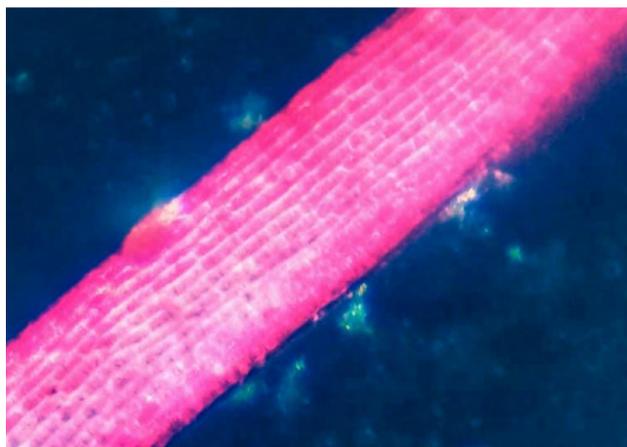
A produção do material e sua exposição foi importante tanto para os alunos que as produziram, quanto para o público que o interpretou. Foram produzidas mais de cem imagens fotográficas, com destaque para a imagem que mostrou a estrutura celular de uma folha, a microfotografia que revelou a anatomia de flores e os detalhes ampliados de pequenos animais, por exemplo, os detalhes na cabeça de uma formiga que dificilmente poderiam ser observados a olho nu. Isso reforça o caráter interdisciplinar e inovador da proposta em que uma experiência investigativa relaciona componentes curriculares distintos (BNCC, 2018).

O processo de criação das imagens envolveu também a participação de outros alunos da mesma turma e outros professores na escolha dos nomes artísticos das imagens. Tivemos a colaboração da professora da disciplina de Artes, que também nos ajudou na organização da mostra. Como o foco não é um estudo científico das imagens produzidas, mas a sua interpretação e divulgação, cada aluno participante do projeto pôde atribuir um nome artístico a essas imagens, que foram expostas no laboratório da escola.

Esses aspectos nos fazem considerar que o trabalho interdisciplinar envolve elementos característicos ligados a reconstrução curricular com o intuito de ultrapassar as fronteiras disciplinares, estudar temas comuns, estabelecer diálogos, promover a integração, a contextualização, a participação e o trabalho coletivo (MORAES, 2005). O diálogo estabelecido na interação com outros professores (nesse caso de ciências e artes), nos remetem a definição propelida pelas diretrizes curriculares nacionais para a educação básica, que define a interdisciplinaridade como “abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento” (BRASIL, 2010, p.28).

A Figura 3 representa uma das imagens produzidas pelos alunos durante a utilização do microscópio caseiro. Originalmente essa imagem foi produzida a partir da observação do estame de uma flor e foi nomeado pelos alunos, conforme suas experiências ao verem a foto, como “ponte metálica de Fortaleza”. Nessa figura podem ser observadas células da flor.

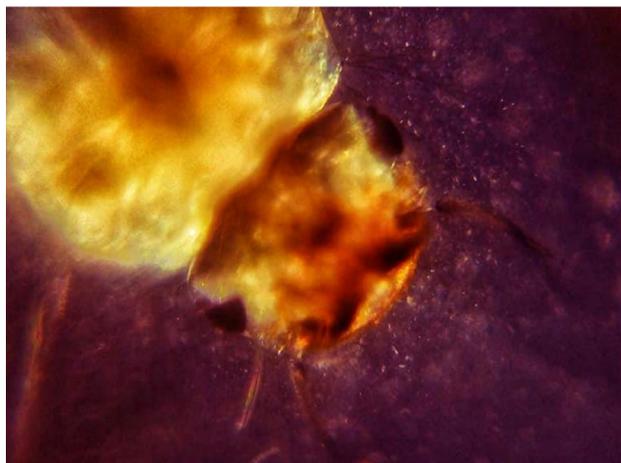
Figura 3 – Ponte metálica de Fortaleza



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

A Figura 4 representa outra imagem produzida pelos alunos nomeada por eles de “ET do Herondina” (em referência ao nome da nossa escola). Trata-se de uma larva de inseto encontrada dentro da escola. Desse modo, cada imagem ganhou um nome artístico.

Figura 4 – ET do Herondina



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

c. Exposição das imagens produzidas

Depois da produção das imagens, elas foram expostas no laboratório de ciências da escola, como indicado na Figura 4. Os alunos adentravam a sala com as luzes desligadas e dois monitores, que produziram e organizaram as imagens, foram os guias da pequena excursão pela exposição, depois as luzes eram acesas e a turma debatia a origem das imagens e como foram construídas.

Acreditamos que essa é uma etapa que se estabelece semelhante a atividades que museus de ciência fazem com guias interativos. O que nos faz relacionar essa etapa semelhante a um processo de Divulgação Científica que ocorre em outros espaços não formais. Marandino e Krasilchick (2004) ressaltam a importância dessas estratégias, ainda

mais quando os alunos são estimulados a conhecerem sobre a história da ciência e tecnologia, sobre a produção e impacto das tecnologias.

A exposição ficou em cartaz na escola por cerca de duas semanas e foi visitada por mais de 1000 alunos matriculados nas diferentes séries da escola na qual a experiência foi realizada (Figura 5).

Durante a visita, a construção do conhecimento foi facilitada pela troca de informações entre os guias da exposição e os alunos visitantes. A divulgação das imagens produzidas durante o projeto permitiu a troca de experiência entre professor e alunos e entre aluno e aluno, bem como favoreceu a interdisciplinaridade.

Figura 5 – Exposição das imagens para todos os alunos da escola



Fonte: elaborado pelos autores (2019).

Assim como num museu, resguardadas as devidas particularidades, a exposição promovida na escola teve um papel de comunicar-se diretamente com o público unindo educação, interação social, entretenimento e informação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escola pode proporcionar aos alunos diferentes experiências que levem ao conhecimento. Cada uma das estratégias utilizadas pelos professores em sala de aula tem um objetivo pedagógico. No caso da nossa experiência, queríamos apresentar o mundo microscópico aos alunos. Mais que uma visita ao laboratório de ciências para analisar amostras prontas, nosso objetivo era realizar um trabalho colaborativo com os alunos, incentivando a pesquisa científica e levando-os a experimentar diferentes momentos durante a construção do conhecimento.

Unir ciência e arte, além de promover a interdisciplinaridade, pode levar os alunos a contemplar o produto da ciência e, partindo da contemplação, levar os alunos ao debate sobre os diferentes pontos de vista sobre a obra observada. A arte pode ser um caminho para promover a alfabetização científica e inclusão social.

Consideramos que a experiência realizada foi importante para estimular o processo de alfabetização científica na escola. Os alunos ficaram impressionados com as imagens e versatilidade de um microscópio produzidos por seus colegas.

Pretendemos aperfeiçoar o nosso microscópio e ensinar outros alunos da escola a usarem nas aulas. Depois criar uma exposição artística com imagens de todos os alunos e realizar a inclusão dos alunos com deficiências. Agradecemos o trabalho colaborativo dos alunos da 8ª série do ensino fundamental, de forma especial aos dois alunos que produziram o microscópio, fizeram as imagens e atuaram como guias da exposição.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. PARECER CNE/CEB Nº: 7/2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5367-pceb-007-10&category_slug=maio-2010-pdf&Itemid=30192

CACHAPUZ, Antonio.; GIL-PÉREZ, Daniel.; CARVALHO, Ana Maria Pessoa.; VILCHES, Amparo. (Org.). **A necessária renovação do ensino das ciências**. São Paulo: Cortez, 2005.

CHASSOT, Attico,. Alfabetização científica: uma possibilidade para a inclusão social. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.22, p.89-100. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n22/n22a09.pdf>. Acesso em: 08 maio. 2021.

FAZENDA, I. (Org.). **O que é interdisciplinaridade**. São Paulo: Cortez, 2008. p. 17-28.

LORENZETTI, Leonir; DELIZOICOV, Demétrio. Alfabetização científica no contexto das séries iniciais. **ENSAIO – Pesquisa em Educação em Ciências V.3 / N.1 – Jun. 2001**.

MARANDINO, Martha.; KRASILCHICK, Myriam. **Ciências e Cidadania**. Editora Moderna, 2004.

MORAES, Silvia. Interdisciplinaridade e transversalidade mediante projetos temáticos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF., v. 86, n. 213/214, p. 38- 54, maio/dez., 2005.

PRESTES, Maria Elice Brzezinki. **Teoria Celular**: de Hooke a Schwann. São Paulo: Scipione, 1997.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; GALÃO, M.I.; LEITE, R. C. M. Enzima catalase em ação: indicadores do enfoque CTS em ação *In*: **Propostas Inovadoras de Ensino-Aprendizagem no Ensino de Ciências e Matemática**. 11 ed. Curitiba: CRV, 2018, v.1, p. 201-228.

RODRIGUES, Diego Adaylano Monteiro; LEITE, R. C. M. Divulgação científica para crianças na formação profissional do biólogo *In*: **Divulgação científica para crianças na formação profissional do biólogo**. 1 ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017, v.1, p. 195-211.

ROSSIN, Giovanna. Aprenda como transformar seu smartphone em um microscópio caseiro. **Revista Galileu**.2014. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Tecnologia/Inovacao/noticia/2014/10/aprenda-como-transformar-seu-smartphone-em-um-microscopio-caseiro.html>Acesso 8 de maio de 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Sobre a Seara da Ciência. 2021**. Disponível em: <https://seara.ufc.br/pt/sobre-a-seara-da-ciencia/>. Acesso 8 maio. 2021.

6

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Camila Paulino Marques Florêncio

José Anderson Rodrigues de Souza

Laudicéia Araújo Santana

Hozana dos Santos Silva

Pedro Lôbo Nascimento

**Assessoria em saúde
mental, empreendedorismo
e gestão do tempo e das redes
sociais a duas unidades
de educação na cidade
de Campina Grande – PB**

INTRODUÇÃO

A pandemia de covid-19 interferiu significativamente na vida humana, impulsionando a mudança de hábitos. O acesso à *internet* e, principalmente, às redes sociais digitais aumentou devido à necessidade de comunicação a distância, motivada pelo imperativo do confinamento e isolamento social. Assim, o contato com familiares e amigos, as ações de trabalho e as atividades de educação escolar se apropriaram dessas tecnologias de comunicação. Todavia, essa transformação brusca de hábitos não está livre de problemas.

Para além dos espaços físicos, os ambientes virtuais também são propícios ao conflito. Recentemente, a Escola Estadual Raul Brasil, em Suzano, São Paulo, foi palco de um massacre planejado por dois jovens pela *internet*, que resultou na morte de dez pessoas (oito assassinatos e dois suicídios). O espaço virtual utilizado para tal planejamento foi o *Dogolachan*, que se constitui de uma comunidade anônima alocada na *deep web* (*internet* profunda: segmento da *internet* de difícil acesso que abriga redes e *sites* anônimos), no qual o politicamente incorreto é incentivado, como o ódio pelas minorias (mulheres, negros, nordestinos, LGBTs etc.). Os usuários são conhecidos como “chans”, que se caracterizam como pessoas “falhas”, seja na vida escolar, profissional ou nos relacionamentos amorosos, revelando dificuldades no convívio social (MANFREDINI, 2019).

Nesse sentido, as redes sociais se apresentam como espaços informais nos quais também podem ocorrer agressões, ameaças e intimidações que, presumivelmente, interferem nas relações que ocorrem nos espaços escolares, seja com estudantes, funcionários ou educadores, assim como nas relações familiares. Além disso, percebe-se que esses ambientes são mais atrativos que o ambiente escolar e familiar, pois o uso deles compete com o tempo de estudo e o de convivência com a família.

Mais especificamente sobre o período de pandemia que o mundo passa, destaca-se uma pesquisa com jovens sobre os efeitos dessa crise sanitária. Esses ressaltaram a dualidade de valores das redes sociais, quando se pensa nos diferentes tipos de notícias sobre a pandemia:

Os que têm mais rejeição são justamente os meios mais fáceis de propagar Fake News e que os jovens sabem, que é por WhatsApp e Telegram, ou Facebook e Instagram. [...] Já os outros, Youtube, Podcast, jornais na rua e campanhas de TV e internet, eu acho que está sendo uma procura muito importante para se informar quando esses canais são especializados. É um youtuber que é infectologista, que é microbiologista que faz live sobre isso. É um podcast sobre ciência que fala sobre epidemiologias no mundo. São sites confiáveis. Esse “confio mais ou menos” é uma expressão geral (CONJUVE, 2020, p. 58).

Além dos problemas associados às redes sociais digitais com a mudança de hábitos, a rotina semanal perdeu sua estrutura, propiciando dificuldades na organização do tempo. Igualmente, o medo de adoecimento e de morte, a perda da renda familiar, a distância física de pessoas queridas, por exemplo, têm comprometido a saúde mental da população.

Devido a esses fatores complicadores da vida humana, em especial para os profissionais e familiares de estudantes de escolas públicas, e assumindo a missão de formação humana que compete aos institutos federais, o projeto de extensão intitulado de *Assessoria a instituições de ensino no município de Campina Grande no período de pandemia: saúde mental e processos de gestão do uso das redes sociais e gestão do tempo*¹ auxiliou os profissionais da educação e familiares de alunos que compõem a Creche Municipal Galdina Barbosa Silveira e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio Promoção Humana – ambas localizadas na cidade de Campina Grande – PB – sobre o uso de mídias sociais digitais, gestão do tempo e

1 Projeto aprovado e fomentado pelo Edital n. 13/2020 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba.

temas relacionados à saúde mental, no intuito de aliviar os impactos negativos da pandemia nesse público.

O trabalho está organizado da seguinte forma: primeiramente, foi realizado um estudo bibliográfico sobre a importância do tema proposto, conforme apresentado na Seção 2. Na Seção 3, foi definida a metodologia de trabalho durante o projeto e a aplicação de um questionário ao público-alvo para delimitar os principais pontos em que as ações poderiam ser difundidas no projeto. Na Seção 4, foi relatado o desenvolvimento das ações propostas e, por fim, são apresentados os resultados esperados e as considerações finais.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

É observável que as redes sociais digitais exercem influência significativa na vida das pessoas. Também fica evidente que são ferramentas que facilitam a convivência e outros processos humanos. Vale lembrar que, quando se trata do público estudantil, esse assunto ganha destaque, não só pelos impactos positivos, mas igualmente pela dificuldade em gerir o uso dessas redes.

A pesquisa de Carrano (2017), com discentes e docentes de uma escola pública de Ensino Médio no município do Rio de Janeiro, constatou que os alunos, quando entram na *internet*, primeiramente acessam as redes sociais (55,4%), geralmente com uma frequência de mais de onze horas semanais; reservam apenas um pequeno espaço de tempo (4,1%) para realizarem pesquisas escolares; em sua maioria, navegam para tratar de questões pessoais (78%); além do mais, consideram que o uso desses ambientes pela instituição escolar poderia melhorar o desempenho dos estudantes (55%), avaliando que esses espaços são subutilizados pela escola.

Até mesmo os próprios jovens revelam que o uso da *internet* tem pontos negativos. Spizziri *et al.* (2012) realizaram uma pesquisa com 534 adolescentes, entre 12 e 17 anos, de escolas públicas e privadas, e buscaram investigar as diferentes formas do uso da *internet* pelos adolescentes. No que tange aos aspectos negativos, os participantes destacaram a possibilidade de se viciarem (49,81%) como principal desvantagem do uso da *internet*; a periculosidade do ambiente virtual (48,12%); a falta de contato com a pessoa com quem se comunicam (43,04%); e as limitações para se expressarem (38,34%).

Além dessas questões expostas sobre o uso das redes sociais digitais, o que se pensa da escola também aparece como tema comum nesses ambientes virtuais. Miranda, Carvalho e Pacheco (2015) analisaram postagens de estudantes em páginas do *Facebook*, que tinham como finalidade tratar de assuntos relacionados à escola, e identificaram que os jovens utilizam as redes sociais para expressarem o que acham do local onde estudam, abordando, com frequência, o aparente descompasso entre os objetivos dessas instituições e os interesses dos alunos.

Verificou-se também que as postagens nessa temática têm como objetivo causar a sensação de pertencimento e provocar risos. Além do mais, elas acabam sendo comentadas e compartilhadas por outros usuários que não pertencem ao grupo específico onde foi exibida, consequentemente promovendo informações distorcidas sobre ambientes de educação para o público externo (PACHECO, 2015).

Pode-se também questionar qual a relação entre a pandemia atual e o uso das redes sociais. Uma pesquisa recente sobre mudanças nas redes sociais e na saúde mental de estudantes de graduação suíços, durante a pandemia de covid-19, identificou que as redes de interação e de apoio ficaram mais escassas e mais estudantes estudavam sozinhos. Além disso, os níveis de estresse, ansiedade, solidão e os sintomas depressivos pioraram. Destacam-se como principais

estressores, inicialmente, o medo de perder a vida social e, posteriormente, esse medo se deslocou para preocupações com a saúde, a família, os amigos e o próprio futuro (ELMER; MEPHAN; STADFELD, 2020).

Crianças e adultos também não estão protegidos dos desafios à saúde mental que a *internet* propicia por meio das redes sociais digitais. Nesse contexto, moderadores do *Facebook* (um gerenciador que tem como objetivo aprovar ou negar solicitações de entrada ou de publicações, assim como removê-las) revelam que têm sofrido no âmbito da saúde mental, tendo em vista a necessidade de avaliarem postagens com conteúdos perturbadores, como maus tratos a animais, canibalismo e terrorismo (BBC, 2019). Portanto, a existência de postagens como essas interfere na qualidade de vida dos usuários. Mesmo sob a supervisão de moderadores, são potencialmente danosas para qualquer idade, nem sempre são passíveis de bloqueios ou exclusões sem que possam ser antes visualizadas por eles.

Frente a essa demanda atual dos estudantes, muitas vezes, as ações dos pais e das instituições de educação não são eficientes, como se observa numa pesquisa de viés psicanalítico a qual ressalta que pais e professores se queixam de perderem o controle dos alunos, pois esses ficam constantemente conectados aos aparelhos e às redes sociais. Nesse sentido, a escola frequentemente volta-se para buscar o controle dessa situação pela proibição do uso no espaço físico escolar, contudo não conseguem obter êxito, já que os discentes continuam a usá-los, pois não se desapegam daquilo que promove prazer (LIMA, 2015).

Nesse contexto, em que emerge a necessidade de se gerir o uso das redes sociais, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se apresenta como um documento normativo que busca definir um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos precisam desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (BRASIL, 2018).

As tecnologias digitais e a computação são temas pertencentes à BNCC, tendo em vista que as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) estão cada vez mais presentes no cotidiano, impactando o modo de funcionamento da sociedade. Assim:

Os jovens têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil. Por sua vez, essa cultura também apresenta forte apelo emocional e induz ao imediatismo de respostas e à efemeridade das informações, privilegiando análises superficiais e o uso de imagens e formas de expressão mais sintéticas, diferentes dos modos de dizer e argumentar característicos da vida escolar. (BRASIL, 2018, p. 61).

Ainda de acordo com a Base Nacional Comum Curricular, a cultura digital apresenta forte apelo emocional, induzindo a respostas imediatas, dando privilégio a análises sem profundidade, que se diferenciam da forma de dizer e argumentar característicos do cotidiano escolar. Para tanto, faz-se imprescindível que a escola estimule a reflexão e a análise aprofundada, além da atitude crítica frente às ofertas de mídias digitais. Entretanto, a instituição escolar também precisa incorporar as novas linguagens, promovendo novas formas de interação, aprendizagem e compartilhamento de significados entre educadores, estudantes e familiares/responsáveis. Além disso, precisa favorecer uma formação baseada nos direitos humanos e na democracia, trabalhando pela desnaturalização de qualquer forma de violência (BRASIL, 2018).

Dessa forma, o projeto de extensão de que trata esse trabalho teve como um de seus objetivos contribuir na gestão do uso das redes sociais digitais daqueles que compõem a Creche e a Escola de Ensino Fundamental. Como se observa, o próprio uso das redes sociais pode ser um fator que interfere negativamente na gestão do tempo. Associados a essa dificuldade, os diversos problemas emergidos durante a pandemia também são fatores que potencialmente interferem na administração da rotina:

Esse interesse em aprender a gerir o tempo] também é uma materialização das pessoas estarem se adequando a essa nova realidade, então elas precisam organizar o tempo para trabalhar em casa, pra estudar e muita gente não tem essa habilidade, que eu também não estou conseguindo desenvolver, de organizar o tempo para fazer tudo que fazia antes (CONJUVE, 2020, p. 48).

Complementa-se que, na pesquisa *Juventudes e a pandemia de coronavírus*, os jovens, em sua maioria, frisaram que preferiam que as escolas priorizassem as atividades para lidar com as emoções em vez das aulas convencionais. Da mesma forma, a maioria pediu estratégias para a gestão do tempo e para melhorar a organização (CONJUVE, 2020).

Cabe ressaltar que a gestão/administração do uso das redes sociais, do tempo e da saúde mental não são equivalentes à repressão ou ao autoritarismo, de modo a desconsiderar a autonomia de pensamento e ação dos usuários, mas um meio de educá-los a conduzir o próprio comportamento para que esse contribua de forma eficaz na autoestima, nas relações sociais e no processo de ensino e de aprendizagem. Revela-se a função democrática e dialógica em que a gestão/administração escolar está inserida.

METODOLOGIA

Aprovado no Edital n. 13/2020 da Pró-Reitoria de Extensão e Cultura do Instituto Federal da Paraíba, no dia 08 de setembro de 2020, o referido projeto teve como campo de intervenção duas instituições municipais: a Creche Municipal Galdina Barbosa Silveira e a Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio Promoção Humana, ambas localizadas na cidade de Campina Grande – PB. Cogitou-se atingir um público de oitenta pessoas, entre educadores e pais/responsáveis.

O projeto, inicialmente, investigou as necessidades específicas do público-alvo (servidores e responsáveis pelos estudantes) por meio de aplicação de questionário e também pelo contato ininterrupto com eles por intermédio de redes sociais digitais. Antes da aplicação do questionário, a equipe do projeto se reuniu com as gestoras das duas unidades, no dia 28 de setembro de 2020, para apresentar o projeto e a proposta de questionário.

Após ouvidas as opiniões das gestoras, o questionário foi criado ainda no mês de setembro de 2020, na plataforma *Google Docs*, e enviado para as gestoras escolares, via *WhatsApp*, as quais repassaram para os educadores pela mesma mídia social digital. A opção de envio apenas para as profissionais de educação se justificou pela análise de que elas conheciam a realidade das famílias atendidas, de modo que diminuiria o tempo para receber as respostas dos familiares.

O questionário continha dois blocos de perguntas: um bloco destinado a identificar os temas que os profissionais das duas unidades necessitavam de formação e outro voltado às percepções dos educadores sobre alguns quesitos das famílias cujos filhos estão matriculados nas duas unidades parceiras.

O primeiro bloco buscava identificar as áreas em que os educadores tinham dificuldade e que precisavam de orientação (dentre as três grandes áreas propostas pelo projeto: saúde mental, gestão do tempo e conectividade); quais os recursos de comunicação a distância/plataformas digitais mais utilizados e em quais deles havia necessidade de aperfeiçoamento; quais os dias, horários e meios pelos quais as formações poderiam ocorrer. Já no segundo bloco, buscou-se avaliar, na percepção dos profissionais das duas unidades, como eram as relações familiares das crianças atendidas; os principais desafios enfrentados pelas famílias no período de pandemia de covid-19; qual a rede social digital mais apropriada para estabelecer comunicação com os familiares, além de quais as condições

da *internet* das famílias. Também foi disponibilizado um espaço para os respondentes que almejassem deixar algum pedido ou sugestão.

Obteve-se 23 respostas ao questionário. O total de respostas foi composto da participação de 65,2% dos educadores da Promoção Humana e de 34,8% dos educadores da Creche. Para os educadores da Creche Galdina Barbosa, as áreas de maior dificuldade e sobre as quais gostariam de receber orientações com maior número de citações foram, respectivamente, saúde mental em período de pandemia (50%); organização do tempo (37,5%); utilização de recursos digitais (25%); e aspectos positivos e negativos do uso das mídias digitais (25%). Nesse mesmo quesito, os educadores da Escola Santo Antônio Promoção Humana destacaram a utilização de recursos digitais (46,7%); saúde mental em período de pandemia (33,3%); segurança no uso das redes sociais (26,7%); e organização do tempo (20%) como os temas mais citados.

No que tange ao quesito saúde mental, os educadores ressaltaram os temas ansiedade e estresse como aqueles que deveriam ser trabalhados com eles. Da mesma forma, o *WhatsApp*, o *Google Meet* e o *YouTube* foram citados como os recursos midiáticos mais utilizados com facilidade pelos participantes. Tanto os participantes da Promoção Humana (80%) quanto os da Creche Galdina (55%) assinalaram que sentiam necessidade de melhorar as habilidades em alguns dos recursos midiáticos citados na questão (*Google Meet*, *Zoom*, *Hangouts*, *YouTube*, *Facebook*, *Instagram* e *WhatsApp*). O turno noturno foi o preferido para as reuniões temáticas e os recursos de vídeo como o material de maior facilidade de acesso para baixar no celular.

Sobre as perguntas relacionadas às famílias das crianças atendidas nas duas unidades educacionais, tanto os educadores da Creche quanto os da Escola avaliaram como boas as relações dos familiares, além de que a gestão do tempo e os problemas financeiros como as principais dificuldades das famílias no período de

pandemia. Com 90,4% de média, os educadores da Creche e da Escola destacaram que o *WhatsApp* seria a rede social digital cuja comunicação entre a equipe e os familiares seria mais eficaz.

Em outubro de 2020, após a análise dos questionários, o plano de ação foi apresentado e discutido com a equipe gestora das unidades parceiras. Com o intuito de resguardar a saúde da equipe executora e do público-alvo do projeto, tendo em vista o período de pandemia de covid-19, propôs-se que todas as ações de planejamento e a execução de assessoramento (oficinas, tutoriais, cartilhas) ocorressem de forma virtual pelos serviços de comunicação grupal por vídeo que a equipe avaliasse mais pertinente. Nesse contexto, os encontros ocorreram pelo *Google Meet* e outras ações e comunicações se deram pelo *WhatsApp*.

Igualmente se acertou que, entre os meses de outubro e dezembro de 2020, seriam realizadas as oficinas, tutorias e apresentação e distribuição das cartilhas. O conteúdo desses materiais contaria com uma vasta pesquisa bibliográfica e a adaptação desta para a realidade sociocultural e educacional do público-alvo que seria heterogêneo. A equipe buscaria construir o material e executar as ações formativas com linguagem adequada, sem perder o foco na aprendizagem e no reconhecimento do saber do outro e no estímulo à pesquisa e à criticidade, como expõe Freire (1996).

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO DE EXTENSÃO

Após a organização do melhor calendário de atividades, deu-se início às ações do projeto sobre os temas centrais propostos.

SAÚDE MENTAL

O primeiro tema desenvolvido no projeto foi sobre Saúde Mental, abordado por meio de oficinas virtuais com duração de duas horas, realizadas nos dias 04 e 09 de novembro de 2020, respectivamente com os educadores da Creche e da Escola, pelo *Google Meet*.

Conforme respostas ao questionário, abordou-se, especificamente, os subtemas ansiedade e estresse. Além da apresentação de conceitos, a equipe também trouxe exemplos do cotidiano para pautar o tema, respaldando cientificamente o assunto com a adição de explicações a respeito de erros de pensamento, processos de comunicação e, para possibilitar a gestão da saúde mental, foi incluído o assunto Inteligência Emocional.

Os educadores participantes avaliaram as oficinas como significativas, pois, além de se identificarem com os exemplos apresentados, foram-lhes propostas sugestões de autogestão para lidarem com a ansiedade e o estresse do dia a dia.

Figura 1 – Oficina sobre Saúde Mental com profissionais da Creche Galdina Barbosa



Fonte: arquivos do projeto, 2020.

Ainda no mês de novembro, após a realização das oficinas, foi produzido um *podcast* com os conteúdos trabalhados nas oficinas com

os educadores, dessa vez direcionados aos familiares das crianças matriculadas na Creche e da Escola. Buscou-se adaptar os conteúdos a uma linguagem coloquial, de forma a abranger diversos níveis de escolarização. Esse áudio foi encaminhado para as diretoras, que repassaram às professoras e estas o encaminharam nos grupos de pais.

A última ação referente ao tema Saúde Mental ocorreu no dia 21 de dezembro, quando foram enviados às diretoras das unidades conteúdos sobre inteligência emocional (autoconhecimento, autogestão, automotivação e empatia) voltados ao desenvolvimento humano no processo educativo, por intermédio de imagens e vídeo elaborados pela estagiária de Psicologia do *campus* Campina Grande, Izabela Azevedo da Silva Araújo. Esse conteúdo foi direcionado tanto para familiares quanto para os educadores participantes do projeto.

Figura 2 – Card sobre Inteligência Emocional

4. SE COLOQUE NO LUGAR DO OUTRO

Não basta apenas reconhecer e saber lidar com nossas emoções, é preciso compreender as emoções dos outros. Você não precisa concordar com tudo, mas, é preciso saber respeitar o ponto de vista das outras pessoas.

Tenha compaixão pela história e sentimentos dos outros, não sabemos o que está se passando. Não julgue uma realidade que não é a sua.

The illustration at the bottom of the card is divided into two parts. On the left, there is a silhouette of two people in a warm embrace, rendered in a dark blue color. On the right, there is a line drawing of two people, a man and a woman, standing on a blue curved surface. The man is leaning forward, holding the woman's hands, and they appear to be in conversation. The background of the entire card is a light blue gradient.

Fonte: arquivos do Projeto, 2020.

EMPREENDEDORISMO

Ao observar que o tema Problemas Financeiros foi um dos mais citados no questionário, quando se perguntou aos educadores sobre quais os principais problemas vivenciados pelos familiares no período de pandemia, a equipe optou por convidar algum docente do *campus* Campina Grande da área de Administração. Após alguns contatos, a professora Laudicéia Araújo Santana aceitou o convite.

Devido ao público-alvo da atividade ser composto quase que exclusivamente por mulheres (mães, avós, tias), a docente decidiu trabalhar o conteúdo de empreendedorismo voltado ao público feminino também por meio de *podcasts*, enviados de novembro a dezembro de 2020 (quatro ao todo), pelos quais foram abordados os seguintes quesitos:

1. identificação da atividade laboral que pode ser desenvolvida como fonte de renda, tendo como exemplo uma habilidade da mulher. Procurou-se orientar as participantes sobre qual o espaço doméstico utilizar, além de como executar o empreendedorismo — venda ou troca/economia solidária;
2. levantamento do material a ser utilizado como matéria-prima, levando em consideração a pesquisa de preços;
3. cálculo do preço final do produto (gastos e margem de lucro);
4. estratégias de venda (presencial — residência e/ou parcerias — e pela *internet*).

GESTÃO DO USO DAS REDES SOCIAIS

Um dos pontos previstos no projeto foi a gestão do uso das redes sociais. O principal objetivo foi a criação de um tutorial para assessorar os profissionais da educação e familiares dos alunos sobre o uso de mídias sociais digitais.

As ferramentas de comunicação de vídeo são recursos que vêm crescendo entre os professores para desenvolver vídeos de curta duração (GROSSI, 2018), principalmente, durante a pandemia da covid-19, em que as atividades acadêmicas passaram a ser desenvolvidas de forma remota (on-line).

Essa atividade favorece a aprendizagem dos alunos, pois é uma forma de fixar mais ainda o conteúdo abordado em sala de aula, de modo ao vivo ou gravado. Dessa forma, o tutorial aborda o uso de ferramentas digitais, conforme apresenta a Figura 3, tais como: *Google Meet*, *Zoom*, *Hangouts* e *YouTube*.

Figura 3 – Tutorial sobre Ferramentas Digitais



Fonte: arquivos do projeto, 2020.

Após a confecção, o tutorial foi encaminhado para as gestoras da creche e da escola no dia 24 de novembro de 2020, por meio do aplicativo *WhatsApp*, para disseminação a todos os educadores e familiares de alunos das instituições de ensino.

A equipe de educadores avaliou o tutorial positivamente e destacou a importância de materiais para auxiliar no desenvolvimento e na elaboração de conteúdos de áudio e vídeos, que são fundamentais no momento atual.

GESTÃO DO TEMPO

Os servidores das instituições atendidas apontaram dificuldades relacionadas à organização do tempo, agravadas pela pandemia. Essas dificuldades são vistas nas mais variadas situações de trabalho. Bridi, Bohler e Zanoni (2020, p. 6) realizaram uma pesquisa com trabalhadores de diversos segmentos e setores econômicos do Brasil e, publicando os resultados, afirmam: “No geral, os resultados da pesquisa evidenciam que o trabalho remoto no momento da pandemia do coronavírus sobrecarregou os trabalhadores no sentido de mais trabalho, em termos de horas e dias trabalhados, gerando um ritmo mais acelerado”.

Para atendê-los, adaptamos o material utilizado nas oficinas ofertadas para a comunidade interna do *campus* Campina Grande, retirando as menções diretas à realidade do IFPB. Tendo em vista que não temos conhecimento detalhado da rotina do público-alvo, observamos a necessidade de interagir com os participantes a fim de identificar os aspectos que seriam mais relevantes à realidade deles. Por isso, optamos pelo formato de videoconferência para nossas oficinas.

Em seguida, passamos a pensar nos tópicos que deveriam ser abordados nos encontros síncronos. Entendemos que seria fundamental

incluir aspectos específicos do período pandêmico, além de incentivar a inclusão ou manutenção de cuidados com a saúde na rotina individual. Tendo todos esses cuidados em vista, construímos o seguinte roteiro:

- » Ponto de partida: identificar as atividades a serem incluídas na rotina:
 - atividades do trabalho;
 - atividades domésticas e pessoais.
- » Discussão sobre situações e problemas particularidades do período de pandemia e trabalho remoto.
- » Passos para resolução dos problemas:
 - identificar os desperdiçadores de tempo;
 - conhecer as bases para a boa administração do tempo;
 - elaborar um planejamento estratégico;
 - estabelecer a rotina diária com base no planejamento estratégico e nos limites individuais;
 - análise dos fatores individuais e ambientais que favorecem ou dificultam a realização de atividades em diferentes horários do dia.
- » Cuidados com a saúde: meta e estratégia ao mesmo tempo.
- » Dicas para implementação da rotina.

A oficina foi executada no dia 02 de dezembro de 2020 com os servidores da Creche e no dia 07 de dezembro de 2020 com os servidores da Escola. Durante toda a realização da atividade, o público-alvo das oficinas se identificou com as dificuldades apresentadas, compartilhou sobre suas vivências e falou que a oficina foi bastante proveitosa por trazer orientações e dicas facilmente aplicáveis no dia a dia.

Figura 4 – Oficina sobre Gestão do Tempo



Fonte: arquivo do projeto, 2020.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse contexto, percebeu-se a importância de se desenvolver projetos de assessoria a Instituições de Ensino no Município de Campina Grande durante o período da pandemia, que buscam auxiliar a saúde mental e os processos de gestão do uso das redes sociais e gestão do tempo. Este artigo atingiu o objetivo principal, quando ofereceu aos educadores e familiares de estudantes da Creche Municipal Galdina Barbosa Silveira e da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santo Antônio Promoção Humana, ações nas áreas de saúde mental, gestão do tempo e das redes sociais, tendo como finalidade amenizar as dificuldades enfrentadas pelo público-alvo durante a vigência das ações, que devem servir como pontes norteadoras durante a vida.

Em trabalhos futuros, será possível aumentar o quantitativo de creches e escolas na cidade, a partir de ações e encontros virtuais, fortalecer atividades que envolvam o acesso às plataformas digitais e redes sociais, disseminar outras temáticas sobre saúde mental e gestão do tempo, gerenciar atividades sobre empreendedorismo para auxiliar na renda familiar dos responsáveis dos estudantes. Enfim,

ajustar as ações de acordo com a necessidade de cada instituição de ensino e sua respectiva área de interesse.

REFERÊNCIAS

BBC. A difícil rotina dos moderadores da internet: 'Já vi vídeos de canibalismo'. **BBC News – Brasil**. 28 ago. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/salasocial-49478160>. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 25 fev. 2020.

BRIDI, Maria Aparecida (coord.); BOHLER, Fernanda Ribas; ZANONI, Alexandre Pilan. **Relatório técnico-científico da pesquisa: o trabalho remoto/home-office no contexto da pandemia covid-19**. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, Grupo de Estudos Trabalho e Sociedade, 2020. Disponível em: https://www.eco.unicamp.br/remir/images/Artigos_2020/RELATRIO_DE_DIVULGAO_DA_PESQUISA_SOBRE_O_TRABALHO_REMOTO.pdf. Acesso em: 28 jun. 2021.

CARRANO, Paulo Cezar Rodrigues. Redes sociais de internet numa escola de ensino médio: entre aprendizagens mútuas e conhecimentos escolares. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 2, p. 395-421, abr./jun. 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2017v35n2p395>. Acesso em: 19 jan. 2018.

CONJUVE – Conselho Nacional de Juventude. Pesquisa Juventudes e a pandemia de coronavírus. **Relatório de resultados**. Jun. 2020. Disponível em: <https://www.juventudeseapandemia.com/>. Acesso em: 23 jul. 2020.

ELMER, Timon; MEPHAN, Kieran; STADFELD, Christoph. Students under lockdown: Assessing change in students' social networks and mental health during the COVID-19 crisis. **PsyArXiv**, 6 maio 2020. Disponível em: <https://psyarxiv.com/ua6tq/>. Acesso em: 13 jul. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GROSSI, Marcia Gorett Ribeiro; MURTA, Flávio Cançado; SILVA, Mislene Dalida. A aplicabilidade das ferramentas digitais da Web 2.0 no processo de ensino e aprendizagem. **Revista Contexto & Educação**, v. 33, n. 104, p. 34-59, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/5954>. Acesso em: 30 jul. 2021.

LIMA, Nádía Laguárdia de *et al.* Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: escutando os adolescentes na escola. **Estilos da clínica**. São Paulo, v. 20, n.3, p. 421-440, set./dez. 2015. Disponível em: www.periodicos.usp.br/estic/article/download/117763/115409. Acesso em: 18 jan. 2018.

MANFREDINI, Beatriz. Conhece os chans? Autores do massacre em Suzano acessavam fóruns da deep web. **Brasil Econômico/IG Tecnologia e Games**. 14 mar. 2019. Disponível em: <https://tecnologia.ig.com.br/2019-03-14/massacre-suzano-chans.html>. Acesso em: 27 jun. 2019.

MIRANDA, Luciana A. de; CARVALHO, Manuela Azevedo; PACHECO, Lílian Miranda Bastos. As relações na escola na era digital: descompassos, descontextos. **Pedagogia em Foco**. v. 10, n. 4, p. 185-200, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/160>. Acesso em: 15 jan. 2018.

SPIZZIRI, Rosane Cristina Pereira; WAGNER, Adriana; MOSMANN, Clarisse Pereira; ARMANI, Ananda Borgert. Adolescência conectada: mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, v.30, n. 69, p. 327-335, abr./jun. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/psicologiaargumento/article/view/23288>. Acesso em: 14 mar. 2019.

7

Jefferson Soares Galvão
José Valdemir de Sousa Soares
Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

**Atividades lúdicas
e recursos didáticos:
desafios do professor
da educação infantil
em contexto
de isolamento social**

INTRODUÇÃO

As atividades profissionais do professor relacionadas especificamente com a docência requerem diversas metodologias de ensino, as quais podem ter diferentes enfoques e campos teóricos. Dentre essa diversidade de possibilidades, a ludicidade se apresenta como um elemento com potencial formativo amplo em diversos âmbitos didáticos da ação docente. Percebe-se, no entanto, que essa potencialidade aflora de forma mais perceptível na educação infantil, na qual os processos de ensino e de aprendizagem perpassam, historicamente, pelo uso de jogos, brincadeiras, cantigas de roda, dentre outras manifestações lúdicas.

Assim, percebe-se que a integração da ludicidade nos cursos de formação de professores, especialmente no curso de licenciatura em pedagogia, fornece um arcabouço de conhecimentos e habilidades diversas ao docente que se forma. Contudo, com relação aos eventos que se desencadearam na sociedade, decorrentes da pandemia do COVID-19 iniciada no Brasil em março de 2020, não houveram processos formativos prévios que auxiliassem os docentes a lidarem com todas essas mudanças. O isolamento social e a necessidade de dar continuidade as atividades educacionais por meio do ensino remoto impôs novos desafios, especialmente para os professores da educação infantil, que atuam diretamente com crianças pequenas e que precisaram constituir novas ações pedagógicas direcionadas para esse público.

Nessa perspectiva, este texto, foi formulado a partir de discussões provenientes do Grupo de Estudos Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD), desenvolvido na Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE), que visa compreender como esses docentes têm procedido diante dessa situação singular. Assim, delimitou-se como objetivo geral compreender que recursos didáticos são

utilizados para a elaboração das atividades lúdicas pelos professores da educação infantil no contexto de isolamento social. Desse modo, essa pesquisa mostrou-se relevante não apenas para o âmbito acadêmico, mas também para os diversos setores que constituem a sociedade, uma vez que buscou identificar as possibilidades disponíveis para os professores da educação infantil no diz respeito a práticas lúdicas, vindo a desenvolver recursos que contribuam com o processo educativo sistematizado e intencional, além de espelhar esses conhecimentos aferidos em outros âmbitos, como o familiar, o hospitalar, enfim, todos aqueles que atuarem com crianças dessa faixa etária.

Sendo assim, esta investigação foi elaborada no ano de 2020 e foi firmada na abordagem qualitativa, além de ser realizada uma etapa no campo. Assim sendo, foi elaborado um questionário composto por dez perguntas abertas, divulgado, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para o e-mail pessoal dos participantes e preenchido por meio da plataforma digital *Google* Formulário. Os sujeitos da pesquisa foram quatro professoras que atuam na educação infantil do município de Itapipoca-Ceará. Com relação ao referencial teórico, o trabalho apoia-se nos estudos de Bacelar (2009); Cunha (2006), Guarnieri (2018), Luckesi (2014); Nóvoa (1999), Pimenta (2018); Ponto (2002); Rau (2013) e Veiga (2006).

O capítulo em questão, estrutura-se na seguinte sequência: a introdução; seguida pela seção “a ludicidade e a formação do professor”, na qual serão apresentadas algumas considerações sobre o processo formativo docente e suas possíveis interligações com a ludicidade e o lúdico; logo depois apresenta-se a seção “o ensino remoto emergencial”, que faz uma breve contextualização da situação social do ensino remoto decorrente da pandemia do COVID-19; a seguir, a seção “ação lúdica de docentes no ensino remoto”, na qual são analisados o relato das docentes que participaram da pesquisa e o que se infere disso; finaliza-se com a apresentação das conclusões sobre o que foi apresentado e, por fim, as referências utilizadas.

A LUDICIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR: APORTES TEÓRICOS

Refletir acerca do processo formativo de um profissional impõe em qualquer área de atuação considerar os diversos saberes e conhecimentos que dialogam entre si e integram-se de modo a proporcionar um novo saber-fazer, aspecto esse que é relevante na formação docente. Essa interatividade é especialmente relevante na formação de professores, cuja ação requer modos de compreensão e interpretação do mundo e da palavra em sua multiplicidade.

Nessa perspectiva, pensar a ludicidade como um dos pilares formadores do professor mostra-se indispensável, uma vez que, oferece uma vasta gama de possibilidades transversais de intervenção na realidade dos alunos e da escola. Seja o público alvo infantil, adolescente ou adulto, a abordagem lúdica dentro das disciplinas e dos conteúdos trabalhados possibilita uma ação docente fértil. Assim, cabe fazer um destaque inicial a respeito da diferença nas ideias de ludicidade e atividade lúdica, comumente compreendidas como sinônimos. Luckesi (2014, p. 17), por exemplo, indica que a ludicidade trata-se do estado interno do sujeito, algo que perpassa pela sua subjetividade, enquanto que a atividade denominada como lúdica pertence ao campo externo e observável. Nesse sentido, importa dizer que

[...] a ludicidade é um estado interno ao sujeito, ainda que as atividades, denominadas como lúdicas, sejam externas, observáveis e possam ser descritas por observadores, tais como os didatas, os historiadores, os sociólogos... A experiência lúdica (= ludicidade), que é uma experiência interna ao sujeito, só pode ser percebida e expressa pelo sujeito que a vivencia (LUCKESI, 2014, p. 17).

Assim, as experiências lúdicas abrangem uma infinidade de ações por parte dos sujeitos. Jogos, brincadeiras, atividades físicas, momentos reflexivos, fazem com que a ludicidade integrem a ação humana

em múltiplas vertentes. Essa percepção é fundamental para o professor, ao possibilitar a compreensão de que o caráter lúdico vai depender das vivências e experiências dos sujeitos a quem leciona. Nessa mesma perspectiva, Bacelar (2009, p. 59) também compreende a ludicidade como uma vivência interna que surge da realização de um fazer que pode ser lúdico, como uma leitura, uma corrida, um momento reflexivo, tendo como requisito que essa experiência permita ao sujeito consolidar estados de consciência ampliados e focados. A autora indica ainda que

A ludicidade como vivência de uma experiência interna, também integra as dimensões emocional, física e mental. Nesta perspectiva, a ludicidade envolve uma conexão entre o externo (objetivo) e o interno (subjetivo) e, portanto, e de relevância significativa para a vida em todas as suas fases e, especialmente, na educação infantil (BACELAR, 2009, p. 59).

Com efeito, pensar em como realizar a percepção daquilo que pode ser lúdico para um público variado em aspectos histórico, emocional e cultural, é sem dúvida um desafio constante para o docente que se propõe a essa empreitada. Se faz fundamental, nesse aspecto, o desenvolvimento da sensibilidade, ou seja, ser capaz de perceber as nuances dos sujeitos enquanto integrantes de uma atividade, além de ouvir o que eles tem a dizer e respeitar os saberes que os mesmos trazem consigo., uma vez que todos esses conhecimentos e saberes são indispensáveis para a formação do professor.

De acordo com Pimenta (2018, p. 88), um curso que tenha como objetivo a formação de professores necessita se consubstanciar de modo planejado e intencional, visando romper com as concepções prévias dos estudantes sobre sua área profissional e sobre os campos que integram a escola, sendo fundamental a ruptura de modelos engessados. Corroborando com isso, destaca-se a necessidade de uma formação substancial na área da Didática, ou seja, focada na

[...] atividade de ensinar, o trabalho docente, com seus diferentes elementos, relações e modos de agir e realizar tal trabalho, mas

perspectivados por análises que não acentuem aspectos considerados tecnicista dessa atividade, alvo de muitas críticas na área, o que vai exigir novas formas de abordagem, que impliquem operar com eles de forma descritiva, analítica e crítica para promover a formação prática do professor (GUARNIERI, 2018, p. 109).

Desse modo, os professores que continuam inseridos em sistemas de formação que destacam um conhecimento estático que não se contextualiza com o momento histórico ou social, tendem a repetir práticas escolares tradicionais que se orientam através do senso comum, majoritariamente (CUNHA, 2006, p. 63-64). Portanto, necessário estar atento ao processo formativo docente, buscando agregar à inovação de pensamentos, de recursos e de possibilidades de atuação que se coadunem com o momento histórico. Ainda nesse sentido, é importante comentar que

Os professores devem ser capazes de analisar e resolver problemas, selecionar e organizar conteúdos e propostas metodológicas adequadas ao ensino, selecionar recursos didáticos e tecnológicos que maior impacto possa ter como propulsores de aprendizagem, estruturar e desenvolver pesquisa, estabelecer formas avaliativas [...] (VEIGA, 2006, p. 30).

É sob a ótica das questões expostas que se apresenta como uma proposta fecunda de possibilidades o trabalho com a ludicidade e o lúdico. Agregar esses elementos no contexto da formação docente, e posteriormente na ação dos professores, contribui com o processo de ruptura de modelos engessados, com a inovação curricular e com a implementação de novos recursos e metodologias de ensino e aprendizagem. Essas alternativas para a formação de professores, segundo Nóvoa (1999, p.), perpassam, invariavelmente, pela autonomia das universidades, que devem instaurar novos mecanismos para realização dos seus projetos formativos, além de elaborar ações e projetos que contextualizem com as necessidades e interesses do contexto social-histórico atual.

Muitos cursos de formação já possuem projetos que integram o lúdico à formação docente, especialmente nos cursos de pedagogia,

como, por exemplo, o Projeto de Extensão NEDIMPE – Teatro com Fantoches desenvolvido em uma universidade pública de Itapipoca-Ceará. Assim, o contanto com a ludicidade possui um grande potencial formativo para o desenvolvimento profissional docente. Luckesi (2014, p. 21) indica que um aspecto fundamental para a boa condução de um processo formativo é a atenção a si mesmo, perceber suas particularidades, seu humor e suas necessidades, pois é o docente quem conduz a aula, que dá o enfoque que deseja, e isso tudo é percebido pelos educandos. Portanto, na sua ação com o lúdico,

[...] importará que esse profissional esteja internamente pleno e bem, à medida que lidera os educandos em sua aprendizagem. Sendo o líder da sala de aula, se ‘seus olhos brilharem com o que faz’, os olhos dos seus liderados também brilharão. Contudo, se ‘seus olhos forem melancólicos’, os dos seus estudantes também serão (LUCKESI, 2014, p. 22).

Por fim, percebe-se que a ludicidade e as atividades lúdicas apresentam um potencial enriquecedor na formação de professores, seja em seu processo formativo ou em sua prática pedagógica. Importa que os cursos de licenciatura estejam atentos para a inovação de seus programas e agreguem essa perspectiva à suas diversas atividades, assim como também cabe ao professor em sua formação buscar referências, inovações e novidades que possibilitem seu desenvolvimento laboral, especialmente com a implementação das atividades lúdicas em seu arcabouço de saberes.

O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL: “O NOVO NORMAL”

Diante de algumas imposições sociais na atualidade, a educação, que tem uma dinamicidade intrínseca em sua constituição, precisou se readaptar, ganhando uma nova configuração e um novo espaço. Dessa

nova situação, algumas consequência são observadas, principalmente para professores e alunos que estão envolvidos de forma mais sistematizada nesse processo. Desde a pandemia, aquilo que se compreende por educação, realizada no espaço físico da escola, passou a sofrer, fazendo com que o ensino acontecesse por meio de recursos digitais. Com isso, foram adotadas inúmeras medidas para tentar conter a disseminação do vírus, mas também para tentar minimizar os impactos que os processos de ensino e de aprendizagem sofreriam nessa circunstância. Nesse sentido, o modelo de ensino adotado para tentar minimizar tais consequências foi a metodologia chamada de Ensino Emergencial Remoto, que trata-se de um processo que envolve

[...] o uso de soluções de ensino e produção de atividades totalmente remotas, como, por exemplo, a produção de videoaulas que podem ser transmitidas por televisão ou pela Internet. Essas aulas estão sendo ministradas digitalmente e retornarão ao formato presencial assim que a crise sanitária tiver sido resolvida ou controlada. O objetivo principal nessas circunstâncias não é recriar um novo modelo educacional, mas fornecer acesso temporário aos conteúdos e apoios educacionais de uma maneira a minimizar os efeitos do isolamento social nesse processo (MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Além disso, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer CNE nº 5 tratando das questões educacionais para esse momento atípico pelo qual o país passa. Sobre a educação infantil, ficou estabelecido que na tentativa de evitar perdas significativas para as crianças as escolas deveriam desenvolver materiais de orientações aos pais/responsáveis focadas na ludicidade a serem realizadas em casa pelo período que o isolamento prosseguisse (BRASIL, 2020, p. 09). Com essa medida, buscou-se manter o desenvolvimento das aptidões cognitivas, físicas e sociais da criança, na tentativa de minimizar os retrocessos devido à falta do contato direto com os professores e colegas.

Nesse cenário foram muitos os impasses encontrados pelos professores, alunos e familiares, principalmente porque esses sujeitos

não estavam preparados para essa nova realidade que estava ascendo, uma vez que,

Com as escolas fechadas para evitar aglomerações, professores e alunos são estimulados a dar continuidade ao ensino e aprendizado em seus lares, sendo que os alunos estariam sob o olhar atento de seus responsáveis legais. Nesse ínterim, surgem cursos on-line, palestras ao vivo (lives), formações aliadas para que escolas implementem, o mais rápido possível, aulas virtuais para que a educação escolar dos alunos aconteça. Em algumas situações, nem formações existem, e sim a imposição do uso de tecnologias digitais para essa situação, sem a devida orientação ou formação para os docentes (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 13).

Os profissionais da educação, habituados ao espaço físico da escola e ao contato direto com seus alunos, sofreram com essas modificações causadas pela pandemia, ou seja, tiveram que tentar encontrar formas, recursos e até mesmo formações, visando aprender como manusear os recursos digitais que passariam a ser os principais meios de realização do ensino, porém, mesmo assim, os mesmos encontraram inúmeros empecilhos como “[...] O sentimento de impotência, de não saber o que fazer e como fazer nessas aulas remotas [...]” (ALVES, 2020, p. 359). A dificuldade de acesso e a como manusear os recursos tecnológicos, em conjunto com o desgaste da saúde mental dos professores, se constituiu e ainda se constitui um grande desafio para os professores, cenário que poderá fomentar ainda muitas pesquisas na área de educação.

Nessa perspectiva, Alves (2020, p. 362) afirma que nesse contexto não se tem uma resposta imediata para solucionar tais problemas, mas é preciso pensar em formas e debater caminhos que podem ser construídos para propor um processo educacional de qualidade para o pós-COVID-19, que possibilite aos professores e alunos a discussão crítica sobre o momento que estão atravessando, bem como, a proposição de como ensinar para uma geração que

interage com as tecnologias digitais em busca de comunicação e entretenimento. Mais que isso, pensar em como ampliar o acesso aos recursos tecnológicos para aqueles que ainda não possuem.

AÇÃO LÚDICA DE DOCENTES NO ENSINO REMOTO: RELATO DE EXPERIÊNCIA

No que concerne à realidade da educação pública brasileira a adaptação para metodologias que permitissem uma atuação remota não indicava ser uma tarefa fácil e de fato não está sendo, para a educação infantil especialmente, que têm as atividades lúdicas definidas como principal foco da ação educacional nesse cenário de isolamento social, interessa analisar que recursos didáticos os professores têm a sua disposição para executar seu trabalho pedagógico.

Dessa forma, foi aplicado um questionário para quatro professoras quem lecionam na educação infantil na rede pública do município de Itapipoca, Ceará. A escolha dos sujeitos deu-se em decorrência do requisito legal exigido pelo Parecer CNE nº 5 que aponta a atividade lúdica como aquela a ser executada durante o ensino remoto para a educação infantil. O questionário foi preenchido por meio da plataforma digital *Google* Formulário, em decorrência das grandes mudanças no convívio social acarretadas pela pandemia do COVID-19, o que impossibilitou as atuações presenciais de coleta e de produção de dados.

Dentre as questões levantadas, a primeira destacada diz respeito a que tipo de atividades lúdicas estão sendo desenvolvidas no sistema remoto. As respostas indicam uma diversidade de práticas que proporcionem aprendizado e interação, tais como: jogos de boliche e argola; brincadeiras tradicionais, como dança da cadeira e de roda; brincadeiras folclóricas, como carrinho de mão e cabra cega; o brincar heurístico

com elementos da natureza e materiais de casa; brincadeiras simbólicas para estimular independência e autonomia, por exemplo, banho em bonecos; desafios em vídeos, como brincar de detetive e procurar objetos em casa semelhantes às formas geométricas, entre outras. Esses brinquedos e brincadeiras são fundamentais no desenvolvimento da criança, pois são por intermédio deles que a mesma aprende como agir dentro da esfera cognitiva (VYGOTSKY, 1991, p. 64).

Frente ao exposto, percebe-se que a variedade de ações lúdicas desenvolvidas pelas professoras contribuem para o desenvolvimento psicossocial dos alunos, especialmente durante o processo de evolução no qual a criança começa a diferenciar o pensamento do objeto, a ação do campo da ideias, como quando

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas idéias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza toda esta transformação de uma só vez porque é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos (VYGOTSKY, 1991, p. 65).

Outra indagação relevante referiu-se a que recursos didáticos as professoras têm à disposição para a elaboração das atividades lúdicas remotas. As participantes apontaram que os principais são insumos educacionais de fácil acesso, como lápis e papel; materiais encontrados em casa que podem ser transformados, além dos próprios aparelhos celulares para a produção de recursos de multimídia, como vídeos e fotos. É interessante perceber que a possibilidade de materiais é ampla para que se execute as ações com um objetivo lúdico, tendo em vista que a ludicidade se relaciona a um estado interno do sujeito, por exemplo

[...] Quando o livro é suporte de ações lúdicas espontâneas, de brincadeiras, ele passa a ser um recurso lúdico, um brinquedo e, quando suporte da literatura, passa a ser um material didático. Porém, nas duas situações, há como objetivo propiciar aprendizagens específicas. No caso da bola, evidentemente, trata-se de um brinquedo, até por sua significação cultural, mas é também um recurso pedagógico da disciplina de educação física que trabalha com a psicomotricidade (RAU, 2013, p. 87).

Ainda foi perguntado sobre o acesso das professoras as redes de internet e a dispositivos eletrônicos, as quais responderam que possuem acesso particular a internet, embora não seja de boa qualidade e que estão usando seus aparelhos celulares para desenvolver seu trabalho. Uma das participantes informou que a câmera de seu aparelho quebrou no processo de produção de conteúdo. Então, por diversas vezes o professor é submetido a um sistema que cada vez mais negligência a educação, seja em seus aspectos materiais ou mesmo no preparo de seus recursos humanos, sendo ineficiente na oferta de políticas públicas que sejam condizentes com a realidade do país (BACELAR, 2009, p. 71). Assim, a falta de material apropriado é um grande entrave na efetivação das atividades lúdicas remotas e de suas contribuições aos processos de ensino de aprendizagem.

Por fim, questionou-se que dificuldades as profissionais encontraram para a elaboração das atividades lúdicas remotas. As respostas elencaram diversas questões que permeiam os materiais didáticos, o acesso à internet de qualidade, a organização da rotina e do tempo de trabalho, a sobrecarga com as atividades diárias, e dos aparelhos eletrônicos e a falta de um local adequado para gravar os vídeos. Muitos professores resistem a utilizar os recursos tecnológicos na sala de aula, mas a situação atual exigiu que os mesmo produzissem vídeos-aulas, transformando suas próprias casas em “estúdio de gravação”, e, dentro dessa situação, seus aparelhos celulares se transformam, em algumas vezes, no único recurso para a reprodução do modelo tradicional da sala de aula, embora, muitas vezes, esses profissionais não

tenham passado por uma formação que os preparassem para esses desafios, o que implicar em um uso desconectado dos conhecimentos pedagógicos e didáticos (JOYE; MOREIRA; ROCHA, 2020, p. 14). As questões referentes ao uso apropriado dos elementos pedagógicos e didáticos por intermédio dos meios digitais precisa ser tomado como uma das principais preocupações no contexto atual.

É fundamental relevância levar em consideração qualquer processo de educação anterior ao sujeito, seja do educando ou do educador. Nesse caso, o contato anterior com o lúdico por parte dos professores é relevante, pois poderá ser um fator decisivo para como ele conduzirá suas atividades, como planejará suas ações e como avaliará os resultados obtidos. Nessa perspectiva é importante atenta-se para o fato de que

[...] os professores são também humanos, é necessário considerar que no processo de apropriação de uma teoria lúdica e crítica da alfabetização, por parte deles, deve-se levar em consideração a expressão de seu tempo, de suas histórias, de suas contradições, das idas e vindas que a vontade de contraposição a um modelo socialmente estabelecido por parte de um indivíduo acarretam, defendendo-se, sobretudo, que haja uma formação continuada (PORTO, 2002, p. 31).

Dessa forma, denota-se que, apesar das dificuldades materiais na aquisição dos recursos apropriados, a falta de experiência com relação ao uso dos eletrônicos com enfoque pedagógico e/ou didático e as limitações que o isolamento social impõe, as professoras têm conseguido utilizar aquilo que lhes é disponível para a aplicação das atividades, a fim de trabalhar a ludicidade com seus alunos, pois esses elementos são importantes, inclusive, na “[...] formação e prática do educador, pois apresentam possibilidades de expressão e comunicação fundamentais para a relação educador/educando e, consequentemente, para o desenvolvimento de ambos [...]” (BACELAR, 2009, p. 60). Assim, a ludicidade contribui para uma integração socioeducacional mais efetiva entre aqueles que compõe o processo educativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O isolamento social impôs novas formas de contato e comunicação inclusive no meio educacional, uma vez que, os professores tiveram que descobrir novas formas de continuar a desenvolver o processo formativo de seus alunos nesse contexto, algo que foi muito desafiador. Os docentes da educação infantil receberam um desafio ainda maior, já que trabalham com crianças pequenas, precisam construir então, atividades lúdicas com os recursos que têm disponíveis em suas casas. Assim sendo, com base nas respostas coletadas, percebe-se que o fazer pedagógico, nesses casos, tem sido direcionado a elaboração de jogos, brincadeiras e atividades que envolvam a interação das crianças com objetos e elementos facilmente encontrados em casa.

Além disso, os professores têm acesso limitado a materiais, dispondo muitas vezes apenas de lápis e papéis, além dos próprios aparelhos celulares. São apontadas dificuldades de acesso à internet e, principalmente, de utilização dos recursos digitais na produção dos conteúdos, especialmente na elaboração dos vídeos. A utilização de material pessoal pode, inclusive, onerar os docentes a danificarem seus objetos, situação que também ocorria no ensino presencial.

Nesse sentido, percebe-se a relevância de tratar a ludicidade dentro do processo formativo docente, uma vez que a sua atuação é enriquecida ao pensar em atividades que proporcionem a experiência lúdica de seus alunos (e sua também). Além disso, as formações iniciais e continuadas de professores necessitam valorizar, por exemplo, a utilização de recursos tecnológicos de forma pedagógica e didática dentro de seus programas, por ser algo necessário no contexto de ensino e de aprendizagem, valorizando outros modos e expressões lúdicas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Lynn. Educação remota: entre a ilusão e a realidade. **Interfaces científicas**. Aracaju, v. 8, n. 3, p. 348-365. 2020. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/9251>>. Acesso em: 26 abr. 2021.

BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. A linguagem psicocorporal e a ludicidade. *In*: BACELAR, Vera Lúcia da Encarnação. **Ludicidade e educação infantil**. Salvador: EDUFBA, 2009. cap. 04, p. 59-83.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer nº 05 de 28 de abril de 2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 32, 01 jun. 2020. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CUNHA, Maria Isabel da. Os conhecimentos curriculares e do ensino. *In*: VEILGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Lições de Didática**. Campinas: Papirus, 2006. cap. 3, p.57-74.

GUARNIERI, Maria Regina. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018. cap. 5, p. 99-112.

JOYE, Cassandra Ribeiro; MOREIRA, Marília Maia; ROCHA, Sinara Socorro Duarte. Educação a Distância ou Atividade Educacional Remota Emergencial: em busca do elo perdido da educação escolar em tempos de COVID-19. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 7, p. 01-29, 2020. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v9i7.4299>>. Acesso em: 20 jun. 2020.

LUCKESI. Cipriano Carlos. Ludicidade e formação do educador. **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p. 13-23, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/9168/8976>. Acesso em: 27 nov 2020.

NÓVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores. *In*: NÓVOA, Antonio. (Org.). **Profissão professor**. 2ª Ed. Porto: Porto Editora, 1999. cap. 1, p. 13-34.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2ª Ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018. cap. 4, p. 81-97.

PORTO, Bernadete de Souza. Que caminho devo seguir? Alice procuro uma alfabetização crítico e lúdica... **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 24, v. I, nº 43, p. 26-37, 2002. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/14733>. Acesso em: 15 dez. 2020.

RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. A ludicidade no desenvolvimento do ser humano e as implicações para a prática educativa. *In*: RAU, Maria Cristina Trois Dorneles. **A ludicidade na educação: uma atitude pedagógica** [livro eletrônico]. Curitiba: lbpex, 2013. cap. 2, p. 79-140.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org). **Lições de Didática**. Campinas: Papyrus, 2006. cap. 1, p.13-35.

VIGOTSKY, Lev. O papel do brincar no desenvolvimento. *In*: VIGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. 4ª eEd. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, 1991. cap. 07, p. 61-70.

A large, bold yellow number '8' is positioned in the upper right quadrant of the image. The background is a vibrant sunset or sunrise sky with a gradient from deep red at the top to orange and yellow at the bottom. Silhouettes of bare tree branches are visible on the left and right sides, with some light flares or bokeh effects scattered across the sky.

8

Carolina Borges da Costa
Milene Martins

**Educação infantil
e a aprendizagem
no sistema de aulas remotas
no período pandêmico
em Floriano/PI**

INTRODUÇÃO

A criança é um ser pensante capaz de se desenvolver e adquirir novos conhecimentos durante todo o seu processo de crescimento. Ao ingressar na Educação Infantil, a criança passa a conviver e interagir com outras crianças fora do círculo familiar, aprendendo a dividir, a resolver seus conflitos, compartilhar com experiências com seus pares, aprimorar sua fala e desenvolver a coordenação motora, caracterizada como fase de maior conquista psicomotora.

Para que a vida escolar da criança seja significativa diversos estudos envolvendo a temática e modalidades de ensino foram publicados, contudo, o ambiente escolar não estava preparado para os imprevistos que surgiram devido a propagação do novo Coronavírus. O vírus de nome SARS-COV- 2, dissipou-se na população mundial, causando o Covid-19, sendo classificado pela Organização Mundial de Saúde, no dia 11 de março de 2020, como uma pandemia (OMS, 2020).

Com a chegada do vírus no Brasil a comunidade escolar foi diretamente afetada, sendo necessário o fechamento das escolas, durante o ano de 2020. Após os primeiros meses de total isolamento, gradativamente as atividades escolares foram retomadas. Diante do novo quadro que se instalou, foram necessárias mudanças no sistema de ensino, visando o bem-estar da comunidade escolar e para manter o distanciamento social, medida indispensável para impedir a propagação do vírus. Em virtude das restrições impostas pelas medidas sanitárias passou a ser adotado a Educação à Distância (EAD), nas redes públicas e privadas, com as chamadas aulas remotas, utilizando-se da tecnologia, por meio das plataformas virtuais de ensino.

Em 2021 um novo formato de aulas foi aplicado pela maioria das escolas, denominado formato híbrido, com revezamento de alunos nas aulas presenciais e on-line, que trouxe desafios também para

a escola e seus professores, para as famílias e responsáveis pelas crianças, e em especial, foi um grande processo de adaptação dos alunos à metodologia de aulas mediadas pela Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC).

Essa necessidade trouxe algumas mudanças ao ensino da criança na Educação Infantil, que tem como um dos princípios a autonomia da criança, já que esta se encontra em fase de descobertas, sendo necessário deixar que expresse sua curiosidade, e quanto mais incentivada a prosseguir, mais chances de progredir de forma intelectual, social e motora ela terá. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil sintetizam que essa fase da Educação deve ter como prioridade o ensino lúdico, sobretudo o cuidar e educar, tendo a criança como sujeito em construção de sua identidade pessoal com base nas relações e interações que vivencia no seu cotidiano (BRASIL, 2010).

Esses princípios produzem interações fundamentais para os alunos, gerando conhecimento de si e do mundo, respeitando as particularidades, inserindo diferentes linguagens e cultura. Com as restrições impostas pela pandemia e as mudanças na prática escolar, a interação das crianças foi afetada diretamente, trazendo várias dificuldades para o seu total cumprimento, pois a socialização que antes havia em uma sala de aula não é a mesma nas aulas remotas.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse texto consiste no recorte de parte do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Licenciatura de Pedagogia realizado no ano de 2021, onde foi realizada uma pesquisa com professores da rede pública e privada da cidade de Floriano/PI, que atuam na Educação Infantil. O presente trabalho destaca a análise das perguntas subjetivas

respondidas pelos participantes, permitindo, com isso, dar voz a um dos protagonistas da Educação Infantil, os docentes.

Buscando entender o processo de aprendizagem com crianças da Educação Infantil durante as aulas remotas, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, procurando compreender a realidade pela visão dos pesquisados (ZANETTE, 2017), utilizando a metodologia de coleta de dados identificada como *Snowball* ou bola de neve, no qual procura participantes, tendo pré-requisitos estabelecidos pelo pesquisador, onde não é possível determinar a probabilidade da seleção, e um participante indica o próximo, que apresenta os critérios de inclusão para participar da pesquisa (ALBUQUERQUE, 2009).

A realização do levantamento de dados só foi possível através do uso do questionário que é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador (LAKATOS; MARCONI, 2003 p.201), enviado aos participantes por meio de link para seus *e-mails* e *WhatsApp*, respeitando as normas com pesquisa com seres humanos em ambiente virtual (CONEP, 2021).

Na tentativa de compreender as especificidades da prática docente na Educação Infantil em tempo de Pandemia, tendo como recorte geográfico a cidade de Floriano – Piauí, contamos com a participação de 26 professores da rede pública e privada, que aceitaram participar de forma voluntária, anônima e que atuam na Educação Infantil com alunos na faixa etária de um ano e seis meses a cinco anos e onze meses e vinte e nove dias.

Para identificação dos participantes na análise e discussão dos foi utilizado a sequência numérica 01, 02, 03 até o número 26, acompanhada pela palavra Professora (exemplo: Professora 01). Este trabalho teve como objetivo analisar as estratégias de ensino

elaboradas pelas professoras da Educação Infantil para cumprir com os objetivos de aprendizagem dos seus alunos, bem como compreender como ocorreu o processo de aprendizagem nos alunos da Educação Infantil durante o período de aulas remotas e discutindo as dificuldades vivenciadas pelas docentes na sua atividade profissional em tempos de Pandemia.

ESTRATÉGIAS DE ENSINO

Observando o atual cenário pandêmico e a necessidade de se adaptar ao período remoto, os professores utilizaram algumas estratégias para que fosse dado continuidade ao processo de ensino e aprendizagem, seguindo as orientações repassadas às instituições de ensino e estando em consonância com os decretos municipais, reinventando seus métodos para que o processo de aprendizagem não fosse prejudicado por completo.

No que diz respeito ao uso das TICs, os docentes selecionaram alguns aplicativos que facilitaram a realização das aulas. Como era possível fazer múltiplas escolhas sobre os recursos utilizados, foi evidenciado que os docentes recorreram a diferentes estratégias para manter o contato com os alunos e seus familiares e realizar as aulas remotas. Entre os entrevistados 61,5% optaram por utilizar o *WhatsApp*, aplicativo para troca de mensagens, fotos, documentos, entre outros, e que permite realizar vídeo chamada, além de criar grupo para troca de mensagens com integrantes da sala de aula; 42,3% o *Google Meet* e 19,2% o *Zoom*, ambos os recursos possuem funções semelhantes, permitem fazer videoconferência com uma quantidade maior de pessoas, por meio de um link, e dispõem de chat para troca mensagens durante as videochamadas. Apenas uma pessoa (3,8%) respondeu

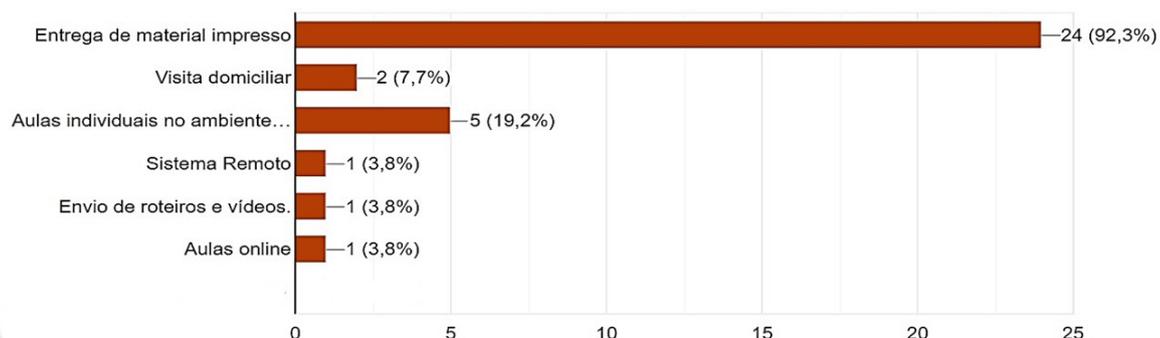
que não fez uso dessas ferramentas, pois a mesma atua na zona rural, e devido às dificuldades e até mesmo a falta de acesso à internet por parte dos seus alunos, não teve como utilizá-las.

Por mais que tenhamos avançado em questões tecnológicas, em muitos lugares o acesso à internet é bastante restrito ou inexistente e, apesar do envio das atividades de forma impressa, diversas crianças, de certa forma, foram prejudicadas, sem o devido acompanhamento dos conteúdos.

O período remoto se tornou um desafio não só para as escolas, mas também para as famílias desses alunos, pois de acordo com os professores, é possível manter vínculos e motivar a aprendizagem no ensino remoto, mas é muito complexo conduzir o processo de ensino e aprendizagem à distância, principalmente na Educação Infantil. Segundo Pinho *et al.* (2021), o professor produz a ação que é o ensinar e espera que seus alunos adquiram o efeito da sua ação que é o aprender, e por não estarem presencialmente com seus alunos, os mesmos não possuem a total compreensão de como acontece o processo da aprendizagem dos mesmos, não conseguindo intervir de maneira precisa em suas dificuldades.

Essa complexidade também se refere aos problemas de contato, acesso aos conteúdos, e a dificuldade da família em conciliar tempo para demais afazeres e auxílio nas resoluções das atividades. Diante das dificuldades enfrentadas, os docentes tiveram que fazer uso de outras estratégias além das aulas remotas, 92,3% optaram por entregar material impresso para seus alunos, como atividades e avaliações, conforme demonstrado na Figura 1.

Figura 1 – Estratégias de ensino



Fonte: dados coletados a partir da pesquisa, 2021.

As estratégias utilizadas são as mesmas orientadas pelo Plano Emergencial disponibilizado pela Secretaria Municipal de Educação de Floriano-PI (FLORIANO, 2020), exceto as visitas domiciliares e as aulas individuais no ambiente escolar, que por mais que as orientações fossem de manter o distanciamento social, alguns docentes precisaram realizar encontros com seus alunos, pois muitas famílias não possuíam acesso à internet, ou as crianças precisavam de atenção individualizada para continuar nesse processo de ensino.

É fundamental para uma boa educação que o professor se atente as dificuldades de cada criança, como afirmava Freire (2014) ensinar exige a compreensão, percepção da realidade, não se omitindo em meio aos desafios, em respeito ao aluno, promovendo uma educação que considere a realidade e o contexto em que o educando está inserido, de forma que o incentive a compreender que faz parte do ambiente (BARROS; MOL, 2016). Isso demonstra como os profissionais, mesmo diante das complexidades que apareceram devido a pandemia, preocuparam-se em encontrar soluções para intervir, da melhor maneira possível, mostrando preocupação com a educação de seus alunos, moldando o ensino de acordo com as necessidades e agindo como um facilitador da aprendizagem.

APRENDIZAGEM DURANTE A PANDEMIA

Na procura por uma educação de qualidade, o contato com as crianças e seus responsáveis teve que ser mantido quase que diariamente e sem horário preestabelecido e para que isso ocorresse, 100% dos docentes afirmaram fazer uso do *WhatsApp*. E em casos onde a criança não possuía acesso a essa tecnologia, doze professoras afirmaram que o contato se deu através de ligações telefônicas e cinco professoras indicaram que realizaram visitas domiciliares ou colocaram horários de plantão escolar, possibilitando as famílias ir até a escola, para receber o material ou orientações aos pais sobre como acompanhar e auxiliar as atividades das crianças.

As redes sociais têm se demonstrado de grande valia nesse período remoto, tornando possível fazer educação a distância através delas, sendo uma das ferramentas mais utilizada pelos docentes. Por mais que seu uso tenha fatores negativos, ela contribui para uma nova aprendizagem além dos conhecimentos acadêmicos, pois, a necessidade de utilização fez com que docentes e alunos aprendessem a utilizar tais ferramentas, adquirindo conhecimento que antes alguns não possuíam, podemos assim dizer, que nesse período remoto tudo relaciona-se com a construção de saberes, conforme destacamos na fala da Professora 16.

Esse período teve muitos desafios, trabalho e vontade de aprender para fazer sempre o melhor, pois as aulas remotas são um novo modelo de ensino-aprendizagem, a qual não estávamos acostumados e tivemos que aprender com muito esforço e dedicação. Buscando novos conhecimentos e adaptação à tecnologia, como ferramenta principal para que o processo de ensino e aprendizagem continuasse acontecendo mesmo de forma não presencial (PROFESSORA 16).

Os professores encararam o desconhecido o que acabou trazendo desafios, mas também muitos conhecimentos e aprendizagem

sobre o uso das tecnologias, esses conhecimentos adquiridos na prática servirão como base para aprendizagens futuras. Esses novos conhecimentos foram possíveis graças a capacidade de se reinventar e de auto-organizar em meio as mudanças, o que favoreceu o desenvolvimento de habilidades que antes não existiam ou eram pouco exploradas (PINHO *et al.*, 2021).

Apesar da repentina adaptação dos professores e segundo a percepção das professoras, era imprescindível o treinamento do uso dos recursos tecnológicos para os profissionais da educação, o que não ocorreu e a carência de instrumentos tecnológicos nas instituições escolares comprometeram o desempenho profissional e a qualidade da atividade docente, pois a profissão docente por si mesma é repleta de desafios, fazendo com que esses profissionais da educação sempre investissem em seu trabalho, buscando o melhor planejamento e execução de sua função em prol de uma boa educação (PINHO *et al.*, 2021).

Não obstante aos entraves e desafios, 84,6% dos docentes responderam que seus alunos conseguiram acompanhar as aulas online, pois possuíam internet, e 15,4% não tinha acesso a mesma. Vale ressaltar que a cidade de Floriano apesar de ser uma cidade em crescimento, algumas famílias ainda não possuem acesso à internet de qualidade, pois não há acesso gratuito e em virtude da baixa renda das famílias, muitas não possuem recursos financeiros para pagar por esse serviço.

Esse período evidenciou ainda mais as desigualdades sociais presentes na sociedade e nas instituições de ensino, como destacaram os professores e reforçado pelo relato: “as aulas remotas ainda são um ensino que contempla uma parcela pequena dos alunos, muitos não possuem acesso à internet” (Professora 7). Essa desigualdade evidenciada diz respeito também a exclusão digital que é uma forma de exclusão social, pois quanto menor a renda da família, mais difícil será dessa criança ter acesso a internet, celulares e computadores (ANJOS; FRANCISCO, 2021).

Durante esse período não só docentes, como as famílias desses alunos encontravam-se em uma situação atípica, exigindo mudanças no comportamento de todos e foi fundamental a relação escola e família como parceiras, para conseguir atravessar esse período cheio de desafios. De acordo com os pesquisados, 38,5% afirmaram que houve aumento nesse vínculo; 30,8% afirmaram que houve um aumento parcial; 23,1% afirmaram que houve pouco aumento, e apenas 7,7% afirmaram que não houve formação de vínculo entre a família e a escola.

O aumento desse vínculo é benéfico para a criança, como relatou a Professora 09, ao afirmar que a família é indispensável no processo do desenvolvimento cognitivo, afetivo e social das crianças, pois ela é a primeira instituição da criança, possuindo grande influência em sua aprendizagem.

A qualidade desse relacionamento entre as instituições é essencial para o bom andamento do processo de ensino e aprendizagem, mas é importante ressaltar que não se trata de transferir para as famílias o dever pedagógico de mediar e realizar com suas filhas e filhos as mais variadas atividades escolares, a parceria deve ser de auxílio entre ambas as partes (MONSORES, 2020).

No que diz respeito a participação das crianças nas aulas, questionamos os docentes se os alunos estavam interagindo durante as aulas remotas, 53,6% responderam que parcialmente; 34,6% responderam ter muita interação, 7,7 % pouca interação e 3,8% que não houve interação.

É comum a interação das crianças da Educação Infantil durante as aulas, seja ela presencial ou remota, pois a criança é um ser espontâneo e sente necessidade de compartilhar, demonstrar o que aprendeu. Mas muitas vezes essa interação em excesso é devido a impaciência dos alunos, como citou a professora 17, que percebeu que na Educação Infantil as crianças ficam impacientes com as aulas remotas. Esse comportamento é compreensível se analisarmos a faixa etária dos alunos da Educação Infantil, entre 3 e 6 anos de idade, mais a situação

de isolamento social e o pouco contato com outras crianças, podendo gerar ansiedade, agitação, nervosismo, vontade de expressar-se, querer tudo no seu tempo, mas isso não significa que não estejam aprendendo.

Segundo Paiva *et al.* (2020) a ansiedade, agitação e irritabilidade foram comportamentos comum apresentados pelas crianças participantes de sua pesquisa, esses e demais comportamentos são decorrentes da situação de medo e estresse em que estão vivenciando devido ao isolamento social e a pandemia.

A interação é fundamental para a aprendizagem da criança, ideia defendida por Vygotsky (2010) cuja linha pedagógica é o socio-construtivismo, que parte do pressuposto que quanto mais a criança interage com o meio, mais ela aprende e a aprendizagem se dá através da socialização.

Apesar do esforço dos docentes, das famílias e dos alunos, ensino com aulas remotas diferencia-se do presencial em vários aspectos, o que pode vir a atrapalhar o desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Os professores relatam diferentes percepções, dentre elas, alguns destacaram que não houve diferença na aprendizagem e que os alunos interagem entre si, suprimindo as expectativas iniciais, bem como não houve atraso na aprendizagem, pois as mídias sempre favoreceram o ensino infantil. Em contrapartida, a maioria dos docentes afirmaram que houve uma diferença em seus alunos, conforme expressa do Professor 06.

É evidente ao observarmos os cadernos de atividades devolvidos a dificuldade até na coordenação motora fina para a realização das atividades. Percebemos que os alunos possuem dificuldade para reconhecerem as cores primárias, algumas letras do seu nome, os números. Nos momentos de desenho livre percebemos uma dificuldade em imaginar formas, cores, etc. Enfim, os pais são importantes, mas não conseguem executar algumas técnicas para ensinar seus filhos e como eles não estão sempre em contato com o professor, terminam que

ficando sem ter todas as experiências necessárias para o seu desenvolvimento (PROFESSOR 06).

Já era esperado que o processo de aprendizagem das crianças sofresse alguma consequência devido o distanciamento social e as aulas remotas, como único recurso pedagógico é um descompasso entre os estudos publicados sobre o ensino e aprendizagem de crianças na Educação Infantil, pois como apregoa o primeiro direito da criança expresso na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o contato entre elas e a troca de experiências de forma livre é essencial para o desenvolvimento infantil e para a aprendizagem (BRASIL, 2017).

Evidencia-se nos relatos que apesar do esforço dos pais ou responsáveis, os mesmos não possuem experiências e conhecimentos como um docente, e que mesmo em contato com os docentes, muitas vezes não conseguem pôr em prática, seja pela falta de tempo ou pela falta de material necessário que era utilizado nas escolas para auxiliar o processo. A não alfabetização dos responsáveis que é uma realidade no país, faz com que a criança não tenha acompanhamento adequado, o que pode ser comprovado através de atividades respondida por outros; e nesse tempo de pandemia, o não acesso à internet dificulta ainda mais, como podemos perceber no relato da Professora 18.

Continuamos com as atividades remotas, mas percebi que temos crianças que não desenvolveram as habilidades que eram propostas, dificultando o aprendizado. A falta de internet para o acompanhamento, atividades realizadas por outros, e falta de materiais para a realização das atividades proposta (PROFESSORA 18).

A não formação acadêmica dos responsáveis, falta de recurso ou comprometimento para auxiliar no processo de aprendizagem dessas crianças tem afetado o desenvolvimento das mesmas, pois o ensino remoto foi uma maneira encontrada para que não ocorresse o total desligamento da criança com o ambiente escolar, porém não causa o mesmo impacto que as aulas presenciais, e o comprometimento dos

cuidadores influencia na estabilidade da garantia de um bom proveito dos ensinamentos ofertados, o que com a sobrecarga dos cuidadores essa relação acaba sendo um pouco abalada, pois as mesmas necessitam de vigilância durante as aulas (CARVALHO *et al.*, 2020).

As diferenças na aprendizagem foram perceptíveis também na coordenação motora fina, como expressaram algumas professoras, afirmando que foi evidente, principalmente nos alunos que não possuíam acompanhamento em casa. Mesmo sem o contato e a presença física nas escolas é possível que haja um planejamento e excursão das atividades, com o auxílio e responsabilidade das escolas, docentes e responsáveis, pois todos buscam um bem em comum que é a aprendizagem e desenvolvimento de suas crianças, e para que isso ocorra de maneira agradável, é fundamental a comunicação e parceria no decorrer desse período remoto (OLIVEIRA; ARAÚJO NETO; OLIVEIRA, 2020).

Ressaltamos que devido a pandemia algumas famílias brasileiras passaram por momentos difíceis, tanto econômico quanto emocional, muitos perderam seus entes queridos, emprego, moradia, ficaram com a saúde debilitada devido as sequelas por Covid-19, entre outros, o que pode ter ocorrido com a família desses alunos e docentes, fazendo com que esses responsáveis fiquem submersos em outras situações e esquecendo um pouco da importância de um acompanhamento familiar adequando na vida escolar da criança.

As professoras relataram que alguns alunos permaneceram no mesmo nível de aprendizagem, não conseguiram aprender o que foi passado durante a aula online, reforçado pelo relato de uma professora ao afirmar que o rendimento teria sido muito maior se as aulas fossem presenciais, já que algumas crianças não conseguiram adaptar-se ao ensino remoto. Segundo Spolidorio (2021), parte dos alunos acabaram regredindo em seus conhecimentos, devido a diminuição dos estímulos ofertados, o que prejudicou o desenvolvimento de seu cérebro, ocasionando um pequeno retardo na aprendizagem.

Entre os aspectos citados, os docentes também incluíram a falta de interesse e motivação dos alunos e a dificuldade de concentração, insegurança e ansiedade demonstrada por eles. Os estudos têm apontado que o isolamento e conseqüentemente a falta de contato e momentos de interação entre crianças, faz com que fiquem agitadas e tenham prejuízo no desenvolvimento global. Entre algumas alterações podemos citar dificuldades de concentração, irritabilidade, inquietação, tédio, sensação de solidão, alteração no sono e alimentação, e essas alterações de comportamento não são fáceis de lidar, requer paciência, o que causam mais estresses em seus cuidadores (PAIVA *et al.*, 2020).

Essa quebra de rotina causada pela pandemia e o afastamento físico da escola fez com que as crianças também fiquem sujeitas ao estresse, medo, ansiedade por querer de volta sua rotina e não entender quando e como ela irá voltar, gerando solidão e insegurança, sendo esses sentimentos intensificados por não poder estar juntos com os colegas, realizando atividades recreativas e de socialização (SILVA; DANZMANN; NEIS; DOTTO; ABAID, 2021).

A adesão ao ensino remoto foi fundamental para a educação, embora a ausência de uma frequência escolar e o contato com diferentes espaços, culturas e valores, afetam a criança e a sua formação nos quatro pontos essenciais para a construção de um ser humano, que é o cognitivo, social, moral e afetivo, e por haver essa distância de contato, é bem provável que essas crianças estranhem o fato de continuar participando das aulas remotas com a mesma frequência das aulas presenciais, devido a pouca idade das crianças, elas não compreendem o papel fundamental que essas aulas estão sendo para a sua formação escolar, e muitas vezes perdem o interesse pelas mesmas (LINS, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Destacamos que apesar do ensino na modalidade de aulas remotas ter trazido benefícios e permitido a continuação das aulas, esse modelo é limitante, pois falta orientação e material de apoio para as famílias. Esse período se tornou mais conturbado, ainda mais para as crianças que não possuíam ambiente adequado para estudo, não conseguiram permanecer conectadas sem ao acompanhamento de uma pessoa mais velha ao seu lado durante as aulas, ou para aquelas crianças que moram em lares disfuncionais e muitas vezes tinham o ambiente escolar como refúgio, um local propício para o aprender, e que lhes foi tirado devido a pandemia.

Verificamos por meio da pesquisa o quanto tem sido trabalhoso para os docentes esse período remoto, pois os mesmos, além de não terem domínio sobre os meios digitais, tiveram que utilizar de várias estratégias, se reinventarem todos os dias na tentativa de tornar a aula atraente para que as crianças conseguissem prestar a atenção e compreender o que estava sendo repassado.

Apesar do esforço desses docentes, a utilização das redes sociais não conseguiu suprir todas as necessidades de aprendizagem das crianças, pois faltou um elemento chave da aprendizagem, a interação com o meio, com os seus pares e com a relação de empatia e afeto que estabelece com seus professores. Acreditamos, tal como apregoa a Psicologia Sócio-histórica a interação social é indispensável para o desenvolvimento e que a aprendizagem só é possível devido a socialização da criança com o meio, sendo a aprendizagem que deve conduzir o desenvolvimento. Se a aprendizagem dessas crianças está sendo afetada, conseqüentemente seu desenvolvimento também será. E segundo os relatos apresentados na pesquisa, percebeu-se que há uma dificuldade das crianças em adquirir algumas habilidades, dificuldade essa que em formato presencial seriam mais fáceis de serem sanadas.

Apesar das controvérsias e inúmeros desafios encontrados, esse período também foi proveitoso, e só foi possível graças ao esforço docente e a parceria dos pais com a escola. Além de contribuir para a aprendizagem de uma nova tecnologia, fez com que os olhares se voltassem para as precariedades das escolas no que diz respeito as tecnologias. Mas talvez o maior aprendizado foi a possibilidade de estreitar os vínculos da escola com a família.

A família é parte essencial na vida da criança, e seu apoio durante a pandemia, apesar de não suprir por completo o distanciamento do ambiente escolar e da figura do professor, é possível perceber que houve um ganho para as crianças, pois uma parte significativa dos pais voltaram o seu olhar com um pouco mais de atenção e cuidado para a vida escolar de seus filhos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Elisabeth Maciel de. Avaliação da técnica de amostragem “Respondent-driven Sampling” na estimação de prevalências de Doenças Transmissíveis em populações organizadas em redes complexas. **Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca – ENSP**; Rio de Janeiro: Ministério da Saúde – Fiocruz, 2009. Dissertação de Mestrado, 99p. Disponível em https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/icict/2411/1/ENSP_Disserta%c3%a7%-c3%a3o_Albuquerque_Elizabeth_Maciel.pdf Acesso: 04 jun. 2021.

ANJOS, Cleriston Izidro dos; FRANCISCO, Deise Juliana. **Educação Infantil e Tecnologias Digitais: reflexões em tempos de pandemia. Zero-a-Seis**, Florianópolis, v. 23, n. Especial, p. 125-146, jan./jan., 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/1980-4512.2021.e79007>. Acessado 26 jun. 2021.

BARROS, Maria Rosane Marques; MÓL, Gerson de Souza. Práticas docentes sobre educação ambiental interdisciplinar e contextualizada a partir da realidade do aluno. *In*: COSTA, António Pedro; CASTRO, Paulo Alexandre de; SÁ, Susana Oliveira e; CARVALHO, José Luis; SOUZA, Francislê Neri de; SOUZA, Dayse Neri de (ed.). **Atas do 5º Congresso Ibero-Americano em Investigação Qualitativa**: investigação qualitativa em educação. Porto – Portugal:

Ludomedia, 2016. p. 297-306. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2016/article/view/613>. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental/educacao-fisica>>. Acesso em: 27 de nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil** /Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9769-diretrizescurriculares-2012&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jun. 2020.

CARVALHO, Maria Paula Cavalcanti *et al.* **Um estudo sobre os estilos parentais: reflexões sobre o não lugar da aprendizagem na educação infantil em tempos de pandemia**. Anais IV CINTEDI... Campina Grande: Realize Editora, 2020. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/vi-sualizar/72610>. Acesso em: 12 set. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

FLORINO. Decreto Municipal Emergencial 039/2020 de Funcionamento de Escolas Municipais e Estaduais. 30/03/2020. Disponível em: http://floriano.pi.gov.br/download/202003/SF30_da1f7a5f61.pdf

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos metodologia científica**. 5. ed. – São Paulo : Atlas 2003. Disponível em: https://docente.ifrn.edu.br/olivianeta/disciplinas/copy_of_historia-i/historia-ii/china-eindia. Acesso em: 04 jun. 2021.

LINS, Maria Judith Sucupira da Costa. Limites e Possibilidades da Aprendizagem de Crianças na Pandemia. **Ev. Eletrônica Pesquiseduca**, Santo, Sp, v. 12, n. 28, p.555-569, set.-dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisan-tos.br/pesquiseduca/article/view/774/867>. Acesso em: 06 jul. 2021.

MONSORES, Luciana Helena. A educação das crianças pequenas em tempos de pandemia e isolamento social: é possível uma educação (infantil) à distância? **Revista Práticas em Educação Infantil**: em tempos de pandemia, Realengo, Rio de Janeiro, v. 5, n. 6, p. 6-21, jun. 2020. Disponível em: <https://cp2.g12.br/ojs/index.php/praticasei/article/view/2916/1837>. Acesso em: 03 jun. 2021.

OLIVEIRA, Antonia Soares Silveira e; ARAÚJO NETO, Augusto Brito; OLIVEIRA, Lygia Maria Silveira e. PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO

INFANTIL EM TEMPOS DE PANDEMIA E ISOLAMENTO. **Ciência Contemporânea**: Revista Científica Multidisciplinar da Faculdades ISEIB, Belo Horizonte, Mg, v. 1, n. 6, p. 349-364, 16 jun. 2020. Disponível em: <http://cienciacontemporanea.com.br/index.php/revista/article/view/32/29>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PAIVA, Eny Dórea, *et al.* "Child behavior during the social distancing in the COVID-19 pandemic". **Revista Brasileira de Enfermagem**, vol.74, n°suppl 1, 2021, p.e20200762. DOI.org (Crossref), <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2020-0762>.

PINHO, Maria José de *et al.* O ensino emergencial remoto na pandemia de covid-19: uma análise a partir da complexidade. **Revista Humanidades e Inovação**, [s. /], v. 8, n. 43, p. 132-145, 13 ago. 2021. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/5535>. Acesso em: 08 set. 2021.

SAÚDE, Organização Pan-Americana da. Histórico da pandemia de COVID-19.2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemiacovid-19>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SILVA, A. C. P. da; DANZMANN, P. S. .; NEIS, L. P. H. .; DOTTO, E. R.; ABAID, J. L.W. Effects of the COVID-19 pandemic and its repercussions on child development: An integrative review. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 10, n. 4, p.e50810414320, 2021. DOI: 10.33448/rsd-v10i4.14320. Disponível em: <https://www.rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/14320>. Acesso em: 5 jul. 2021.

SPOLIDORIO, Janaína. **Por que os estudantes regrediram no Ensino Remoto?** 2021. Disponível em: <https://www.folhavoria.com.br/geral/blogs/educatech/2021/04/13/por-que-os-estudantes-regrediram-no-ensino-remoto/>. Acesso em: 13 set. 2021.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul/set. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/9GBmR7D7z6DDv7zKkrndSDs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 jun. 2021.

9

Marilde Chaves dos Santos

**Educadores sociais
de rua piauienses
e os elementos simbólicos
de pertencimento
ao Sertão e ao Nordeste**

INTRODUÇÃO

Este texto constitui-se de reflexões e ponderações produzidas ao realizar um estudo sobre a dimensão local da trajetória de educadores sociais de rua piauienses, fruto de uma tese de doutorado. O trecho aqui apresentado visa refletir sobre as condições simbólicas que produzem a ideia de “sertão” e de “Nordeste”, bem como situar o Piauí nesse âmbito. Assim, recortamos as discussões relativas aos mecanismos que colaboraram para a construção da imagem do Piauí como parte do Nordeste e este enquanto sertão.

O texto em tela faz parte de uma pesquisa que teve por objeto de estudo a trajetória de educadores sociais de rua na cidade de Teresina (PI). Inscrita na área de História da Educação, centrada em uma perspectiva de estudar os fenômenos educativos em uma perspectiva local e dar protagonismo aos sujeitos envolvidos, a pesquisa problematizou, entre outros aspectos, qual seria o viés de abordagem local de problemas que se apresentam também como nacionais, como é o caso na educação social de rua. Problematizou ainda quais seriam os elementos que particularizariam essas experiências e processos educacionais em relação a conjunturas e regularidades que se repetem em escalas mais amplas. Tudo isso demandou um quadro conceitual e metodológico capaz de situar o fenômeno da educação social de rua com as especificidades levantadas.

Para compor esse quadro, mobilizamos categorias conceituais como local, escala de análise, sertão e nordeste, realizando, assim, um movimento em que deslocamos nosso foco de análise para um grupo específico, os educadores sociais de rua, num contínuo desafio de relacionar o singular ao geral. Atentamos nosso olhar não para grandes homens, mas para pessoas comuns que construíram História em suas vidas concretas.

É nessa compreensão do uso de contexto que estendemos nosso olhar à análise do Piauí, tentando desvelar as dimensões simbólicas que o constituem como Nordeste e como sertão.

AS OPÇÕES TEÓRICO- METODOLÓGICAS DO ESTUDO

Convém lembrar que como recorte de uma pesquisa maior, embora a pesquisa tenha sido desenvolvida tendo como fontes orais 10 sujeitos, aqui não apresentaremos os dados relativos às entrevistas como elas realizadas, mas somente aos elementos teórico-metodológicos envolvidos na análise da trajetória de educadores sociais de rua entre as décadas de 1980 a 2000, que localizam a experiência estudada como local e os educadores como pertencentes ao Nordeste. Utilizando para isso, imagens de vídeos e outras produções culturais piauienses, bem como referências à sua historiografia.

Partimos do pressuposto que as respostas para as questões levantadas no início do texto passam pelo que consideramos “local” e pela Micro-História, uma vez que tratamos de trajetórias de educadores sociais de rua em uma cidade do Piauí, Teresina, situada na região Nordeste do Brasil. Mas não é somente pelo recorte geográfico, ainda que a ele sejam agregados critérios políticos e culturais que nos credencia a realizar uma análise local. Interessa-nos, sobretudo, o local como *lugar epistemológico*, uma unidade de análise. (FARIA FILHO, 2009). É, portanto, como uma produção teórico-metodológica que usamos o local como unidade de análise.

Neste caso, a abordagem teórico-metodológica da Micro-História torna-se importante neste estudo por dois motivos. Primeiro, por sua pretensão de “[...] não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, e de fato acentuar as

vidas e os acontecimentos individuais” (LEVI, 1992, p. 158). Isso veio de encontro ao nosso intuito de partir das trajetórias de educadores sociais, embora não signifique o abandono de todas as formas de abstrações para compormos um quadro mais geral do fenômeno em estudo. Com relação a esse aspecto, o mesmo autor defende o movimento realizado entre a percepção de elementos particulares e a generalização dos fenômenos, na qual fenômenos mais gerais podem ser revelados tanto por meio de fatos considerados insignificantes quanto de casos individuais.

Podemos perceber então que, mais do que escolher entre o enfoque a uma dimensão mais próxima (onde reinam o específico e os detalhes) e excluir a dimensão geral do problema em questão, trata-se de um jogo de aproximação e de afastamento de lente no qual é possível analisar a realidade pesquisada em suas minúcias, embora possamos focalizá-la num quadro maior. É nesse sentido que Levi (1992) situa a Micro-História como um método que permite a redução da escala de análise para depois situá-la num contexto social mais amplo. Neste caso, o estudo do local se constitui como um método e o uso da escala de análise, como instrumento, torna-se uma condição para o conhecimento que se pretende alcançar.

Como produção teórico-metodológica, a escolha de analisar as dimensões locais, carrega consigo temporalidades e dinâmicas próprias, e, ao mesmo tempo, estabelece relações e fontes a serem utilizadas (FARIA FILHO, 2009). Como processo, operar com a perspectiva de escala de análise nos leva a nos aproximar de pessoas concretas, (re)vivendo uma realidade concreta. Nesse procedimento analítico, ao mesmo tempo em que as feições locais dos problemas investigados se revelam como produto e resultado da pesquisa, possibilita-nos operar as questões no campo dos relacionamentos em que elas se estabelecem.

Usar os pressupostos da Micro-História no estudo com os educadores sociais de rua nos possibilitou compreender indivíduos concretos que redimensionaram as formas escolares em suas ações cotidianas com estratégias próprias, concebendo-as como serviço de educação de rua. Assim, temos nas formas educacionais manifestação de um processo macrosocial; e na trajetória dos educadores sociais, a apresentação de suas particularidades. Neste âmbito, percebemos como as formas escolares e os indivíduos relacionaram-se e extravasaram o mundo da escola, dando sentido ao que foi vivido pelos educadores sociais.

Ao procurar focalizar a dimensão local como possibilidade de análise, o que mais nos interessou não foi a extensão territorial, demográfica ou suas dimensões econômicas, mas a extensão de rede de relações sociais que compuseram o grupo no qual os sujeitos pesquisados estavam inseridos. Pensar essa rede de relações nos remete a reexaminar em que sentido ela forma contextos sociais. Cabe-nos examinar, pois, como a Micro-História opera essa noção.

A Micro-História tem uma maneira particular de compreender o que chamamos de contexto, diferente da maneira como as macroanálises o tratam, concebendo-o como uma rede de explicações que unificam as diversidades de experiências históricas. Em outra direção, a Micro-História leva em consideração atores reais agindo num mundo concreto, num jogo de relações que gera contextos decisórios. Sendo assim, o contexto é o lugar da diversidade, das contradições e das ambiguidades. É lugar de um jogo relacional, “[...] onde a ação dos sujeitos históricos efetivos, agindo, é capaz de definir e propor encaminhamentos que *a priori* não estariam dados” (GUIMARÃES, 2000, p. 222).

Posto isso, indagamo-nos sobre as implicações do fato de as trajetórias terem por cenário o Nordeste. No campo da História não se pode conceber os fazeres humanos apenas como resultados de perspectivas econômicas, políticas e sociais. Levi (1992, p. 140) afirma que

“[...] é importante enfatizar o papel das contradições sociais na geração da mudança social”. Por traz desses fazeres, há dimensões simbólicas, muitas vezes contraditórias, que interferem na trajetória do grupo em estudo. Ou seja, não podemos compreender os fazeres humanos se os isolamos das condições simbólicas; ao contrário, se agregarmos essas condições às análises, essas se tornarão mais complexas.

Reiteramos que a realidade não é percebida da mesma maneira quando se muda a escala de observação. Dito de outra maneira, a realidade social é vista de outra forma quando observamos de mais próximo ou de mais distante, pois isto nos possibilita enxergar as configurações que influenciam este ou aquele comportamento de atores ou de grupo social. Por isso, as generalizações têm novo sentido quando se altera sua escala de observação.

Portanto, ao focar o cotidiano de pessoas comuns, recompondo suas trajetórias individuais, é possível perceber as vastas estruturas sociais que o permeiam. Quando olhamos mais de perto trajetórias que possibilitaram o surgimento de um grupo de educadores sociais de rua e as intervenções sociais e educativas que eles empreenderam em Teresina, compreendemos que os indivíduos criam constantemente suas próprias identidades com a mediação do grupo ao qual pertencem e que se define de acordo com conflitos e solidariedades que não se presumem *a priori* (LEVI, 1992, p. 152). Assim, nas trajetórias individuais se revelam processos sociais em escala maior. Nisso, entrecruzam-se a história oral e a Micro-História em busca de reconstituir o vivido e as estruturas que as articulam.

É nessa compreensão do uso de contexto que estendemos nosso olhar à análise do Piauí, tentando desvelar as dimensões simbólicas que o constituem como Nordeste e como sertão.

O PIAUÍ COMO NORDESTE E COMO SERTÃO: O LOCAL COMO POSSIBILIDADE DE ANÁLISE

Depois de levantados aspectos relevantes do que definimos como local, passaremos a um espaço mais amplo, discutindo a dimensão simbólica que atravessa as experiências e as vivências destacadas. Ampliar a abrangência do nosso foco se fez necessário ao procurarmos compreender os elementos simbólicos imbuídos na trajetória dos Educadores Sociais de Rua quando os localizamos na região Nordeste ou numa região considerada sertaneja e, assim, discutir algumas representações acerca dessa peculiaridade.

Nesse âmbito, remetemo-nos ao papel do micro-historiador, que vai além da interpretação dos significados ao se preocupar em “[...] antes em definir a ambiguidade do mundo simbólico, pluralidade das possíveis interpretações deste mundo e a luta que ocorre em torno dos recursos simbólicos e dos recursos materiais” (LEVI, 1992, p. 136).

Se considerarmos os recursos simbólicos entre os elementos presentes na dimensão local da questão ora investigada, desponta a seguinte dimensão a ser problematizada: o Piauí como sertão e como Nordeste. O fato de as trajetórias dos educadores sociais de rua ocorrer em Teresina, em sua operação com as formas escolares, chama-nos a atenção o fato de ser uma cidade do Piauí. E este, por ser um estado do Nordeste, carrega historicamente uma série de representações e de imagens, entre elas o fato de pertencer ao sertão. Daí que examinaremos duas categoriais analíticas: Nordeste e sertão, como construções simbólicas.

Ao se discutir as perspectivas de construção de uma história local e dos sujeitos que se imbricam nela, chama a atenção a maneira como construímos as noções de local, suas abrangências e como com elas nos relacionamos. Assim, concordamos com Albuquerque

Jr. (2011, p. 38), quando ele defende: “Nossos territórios são imagéticos. Eles nos chegam e são subjetivados por meio da educação, dos contratos sociais, dos hábitos, ou seja, da cultura que nos faz pensar o real como totalizações abstratas”. Ou seja, a maneira como percebemos nossos espaços de atuação não é meramente física, mas também resultado de abstrações. Não se relaciona meramente com as percepções geográficas, mas também com construções abstratas.

Nesse sentido, o reconhecimento de pertencimento ao Piauí vem agregado a uma série de representações tomadas como verdades, totalizadas e generalizadas a todos os habitantes e classes sociais. Tomemos como exemplos as condições geográficas¹, tomadas como determinantes do modo ser (identidade) e fator explicativo para situações estruturais dos piauienses em particular e dos nordestinos em geral.

Nesse particular, as representações que se fazem do Piauí a partir de referenciais naturais como clima e vegetação, implicam a relação imediata ao clima quente e às vegetações inóspitas, identificados no Brasil como sertão; e ao seu tipo humano característico, o vaqueiro sertanejo. Devido à sua localização geográfica, o Piauí possui temperaturas médias elevadas e parte de seu território (sudeste do estado) apresenta clima semiárido, com predomínio do tropical. Pelo contorno latitudinal de seu território, a vegetação varia entre vegetação litorânea, mata dos cocais, cerrado e caatinga, o que revela diversidade de clima e de vegetação. Mas seriam essas as únicas características que levam o Piauí a se constituir como sertão?

Da mesma maneira, questionamos se são esses os atributos que dão suporte à construção de uma ideia de Nordeste; ou ainda: seria a localização geográfica por si só elemento determinante de uma região? A esse respeito, Albuquerque Jr (2011), além de questionar a naturalização das representações do Nordeste pela sua inscrição geográfica ou

1 Localizado na Região Nordeste do Brasil, o Piauí situa-se em latitudes entre 02° 44' e 10° 55' sul e longitudes entre 40° 22' e 45° 59'. Caracteriza-se por possuir baixas altitudes, uma vez que mais de 90% do seu território situa-se em altitudes inferiores a 600 metros (CEPRO, 2010).

como resultado da regionalização das relações do modo de produção capitalista, o concebe como uma produção histórica, linguística e cultural, em que a identidade espacial não é preexistente, mas encarnada pela sociedade. Assim, definir a região é pensá-la não como uma identidade presente na natureza, “[...], mas como um grupo de enunciados e imagens que se repetem, em diferentes épocas, com certa regularidade, com certos estilos.” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 35). Neste caso, o autor em destaque nos ajuda a pensar o Nordeste como uma identidade espacial, construída em determinado momento histórico.

Partindo das premissas apresentadas, podemos dizer que o Nordeste, além de possuir um referencial geográfico, passou a ser também um referencial cultural e social ora percebido como representante genuíno das raízes culturais do país, ora negativedo (na maioria das vezes) pelas produções culturais e imagéticas. Dessa forma, segundo Albuquerque Jr. (2011), as diversas formas de linguagens, como a literatura, o cinema, a música, a pintura, o teatro, a produção acadêmica, não apenas representam o real, mas o instituem. São assim, práticas que não se separam de uma instituição.

No campo de instituição simbólica de uma forma de identidade, o Piauí passa por processo semelhante no campo das produções linguísticas que tornam dizível o estado. Tomemos como exemplo o vídeo comemorativo dos dez anos do Projeto Periferia, encontrado em meios virtuais (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997)² quando buscávamos registros desse projeto. Não estamos nos referindo aqui ao mérito do registro ou dos resultados do Projeto, mas das imagens veiculadas por meio do vídeo, mesmo quando elas quiseram apresentar a superação de uma realidade.

Nos três primeiros minutos do vídeo, juntamente com imagens da paisagem desolada, com plantas retorcidas, solo rachado,

2 Encontrado no site: Teresina: Projeto Periferia 10 Anos (1) - YouTube

sol inclemente e a presença vaqueiro aboiando³ ao fundo, há a representação de um casal partindo do local e deixando uma casa em ruínas para trás. A imagem retrata a vegetação da caatinga, reforçando a ideia de que uma vegetação do sudeste do Piauí é tomada como se fosse do Estado inteiro. Acreditamos que a intenção do vídeo seja mostrar a situação do migrante na década de 1980, partindo do interior do Piauí e do Maranhão para Teresina e acabando por engrossar a periferia da cidade. Mas, ao mesmo tempo, as imagens reforçam estereótipos historicamente construídos a respeito do Piauí, em que o homem está simbioticamente ligado à natureza e esta, quando se exaure, produz o retirante. O quadro a que fizemos alusão é descrito da seguinte maneira pela narração do vídeo:

Sinais de um sonho não realizados estão guardados na paisagem. Marco da retirada, a casa também é legado. Talvez possa servir de abrigo para quem vir atrás, fazendo a mesma viagem. O abandono posto deixa restos e rastos. [...] O mato retorcido, morto, as marcas do solo rachado. O sol daqui serve apenas para fazer mais vivas as sombras. Para fazer mais nítidas as sobras de tudo o que aqui teimou viver. Imagem do vaqueiro. A tristeza e o cansaço apenas tornam lentos, mas não impedem os passos. Caminhar é preciso. Esta é uma certeza tão certa quanto os vincos que definem a dor dos rostos. A trilha pode ser o leito de um riacho morto porque quando existia corria para o rio. E semeando vida no caminho, as águas do riacho e rio despejavam no mar. Gente que tem a desolação como herança costuma ver mais do que os olhos conseguem mostrar. Costuma ver a esperança na direção das correntes das águas que já não há. É assim que retirantes do Piauí e do Maranhão chegam à Teresina. Deixa para traz a vida. A pobreza na sua expressão mais bruta e a marginalização (PROJETO PERIFERIA – 10 ANOS, 1997).

As imagens e a narrativa do vídeo, mais do que o visível, reforçam o dizível sobre o Piauí. Essa é a imagem que se cristalizou para o resto do país: os elementos naturais determinando a pobreza e a marginalização dos migrantes. São elementos presentes também nas representações

3 O aboio é uma forma de canto usado pelo vaqueiro para juntar e conduzir o gado.

sobre o Nordeste que nos levam a compreendê-lo como “[...] invenção, pela repetição regular de determinados enunciados, que são tidos como definidores do caráter da região e de seu povo, que falam de sua verdade mais interior” (ALBUQUERQUE JR, 2011, p. 35).

As linguagens e as produções culturais imprimem também um modo peculiar de comportamentos ditos como nordestinos. Produzem características típicas do modo de ser nordestino e de ser piauiense. Como exemplo, no caso do piauiense e, mais particularmente, do teresinense, a atribuição de virtudes como a humildade ao jeito de ser do piauiense, cuja ideia aparece presente em trecho do Hino de Teresina, em que a cidade é descrita como “[...] fruto do labor da gente simples, humilde entre os humildes do Brasil.” Dessa maneira, constroem-se e se reforçam estereótipos do homem nordestino como trabalhador, simples e humilde. Não discutimos aqui o caráter desses atributos, postos que são carregados de conotação positiva, mas aludimos à maneira de como isso se incorpora ao que se espera do nordestino, atribuindo-lhe uma identidade.

Podemos dizer, então, que, num processo de invenção, constrói-se o que vai se chamando de Nordeste e de Piauí, por meio de um movimento em que “[...] figuras, signos, temas que são destacados para preencher a imagem da região, impõem-se como verdades pela repetição [...]” (ALBUQUERQUE Jr., 2011, p. 62). Nesse esteio, as produções culturais apresentam mais um elemento comum na invenção da região: apontá-la como sertão ou como referência ao sertão.

Assim como a ideia de Nordeste, a de sertão como lugar localizado nessa região, especificamente no Piauí, remete-nos a pensar nos significados que essa noção encerra. Segundo Lima (1999, p. 22), no processo de constituição do ideal de nação no Brasil, “[...] sertão e litoral surgem como imagem de grande força simbólica, que expressam contrastes, e no limite o antagonismo de distintas formas de organização social”. Para a autora, o tema pode ser discutido à luz

do debate que se ocupa da distinção entre tradição e modernidade. Assim, sertão e litoral podem ser vistos como imagens espaciais que guardam tipos distintos de ordem cultural e social.

O SERTÃO NA HISTORIOGRAFIA PIAUIENSE

Com relação às construções a respeito do Piauí como sertão, as produções culturais e acadêmicas sobre o Estado o remetem à ideia de um lugar distante⁴, no qual os “bandeirantes desbravadores” se aventuraram para trazer a “semente de Pátria”, como consta no Hino do Piauí e nas produções historiográficas sobre o estado. São produções culturais que autorreferenciam o Piauí como sertão e enaltecem o feito dos bandeirantes paulistas que trouxeram consigo a ideia de integração território piauiense à pátria. Pensar no significado da produção cultural que traz o sertão, nesses termos, remete-nos a criar ideias de um dualismo na construção da nação brasileira: haveria um lugar civilizado de onde partiriam os bandeirantes e um lugar deserto para onde esses trariam civilização. Criam, assim, duas formas de organização cultural e política nas quais o sertão se constrói como o lugar afastado; e o litoral, o da modernidade.

Se levarmos em considerando a Historiografia do Estado do Piauí como construções acadêmicas e culturais do que se diz sobre ele, alguns elementos podem nos ajudar a compreender os significados de se conceber o estado como a localização do sertão, e o que isso tem a ver com o processo de construção da ideia de nação e de pátria no Brasil. Tendo como base esse ponto de partida, observamos

4 Trechos do Hino do Piauí: “Desbravando-te os campos distantes/Na missão do trabalho e da paz/A aventura de dois bandeirantes /A semente da pátria nos traz. / Piauí, terra querida/Filha do Sol do Equador/Pertencem-te a nossa vida/Nosso sonho, nosso amor! /As águas do Parnaíba/Rio abaixo, rio arriba/Espalham pelo sertão/E levam pelas quebradas/Pelas várzeas e chapadas/Teu canto de exaltação”.

que o processo de ocupação do território que hoje pertence ao Piauí apresenta duas características marcantes. A primeira diz respeito ao fato de ela ter se dado do interior para o litoral, diferente de outras capitanias; a outra diz respeito ao fato de, por muito tempo, esse território ter sido rota de passagem entre o Maranhão, Pernambuco e Bahia, o que causava conflitos sobre quem, de fato, o administrava, aliado ao fato de Portugal demonstrar pouco interesse pelas terras do Piauí, o que reforça as representações do estado como local isolado, sem muita importância. (CARVALHO, 2007)

As duas características destacadas decorrem do fato de a história do Piauí estar relacionada à Casa da Torre, uma espécie de “feudo” da família Garcia D’Ávila da Bahia que depois estendeu seus domínios também aos Estados do Maranhão e Pernambuco (NUNES FILHO, 2006). Segundo esse mesmo autor, a Casa da Torre tinha interesse em produtos agrícolas, como a cana-de-açúcar, e na pecuária. Para as atividades agrícolas, utilizou a Zona da Mata do Nordeste; e para a pecuária, o interior, também chamado Sertão de Dentro.

A história do Piauí guarda outra referência ao termo sertão, que é nome de um dos sócios da Casa da Torre, Domingo Afonso Sertão. Outro aspecto histórico do povoamento é o fato de a primeira capital do Piauí ser construída no interior do estado, no sertão do Cabrobó, seguindo a rota da criação de gado.

Por meio da historiografia, ressalta-se a Igreja Católica na construção de uma identidade sertaneja no Piauí, devido à sua presença nos sertões e na organização das fazendas de criação de gado, inserindo-se num processo em que o Piauí vai se instituindo como um estado pouco habitado, local de passagem, uma região colonial que representaria o espaço preenchido pelo colonizador, cujas instâncias de poder caberiam ao Estado e à Igreja. (LIMA, 1999). A colonização aparece como forma de incorporar o território à nação cuja Igreja é uma das instâncias de poder.

Assim, por meio da expansão da criação de gado “[...] as boiadas ultrapassaram as serras do norte da Bahia e penetraram no Sul do Piauí, dando início ao nosso processo de colonização pelos sesmeiros, vaqueiros e reideiros da Casa da Torre” (NUNES FILHO, 2006, p. 19).

Essa forma de a historiografia perceber o Piauí condiz com Lima (2011) com relação à maneira como os intelectuais brasileiros produziram a ideia de sertão. A autora destaca que, no século XIX, a definição mais corrente para o sertão o identificava com as áreas despovoadas do interior do Brasil. Evidencia ainda duas outras conotações identificadas no mesmo período: uma, relativa à colonização do território do Piauí, “[...] prioriza a atividade econômica e os padrões de sociabilidade, aproximando o sertão à civilização do couro [...]” (LIMA, 1999, p. 58), abordagem essa que relaciona o sertão ao modo de vida associado à pecuária; a outra, refere-se ao uso atual do termo associado à área semiárida do Nordeste brasileiro. Nesse caso, o Piauí seria duplamente relacionado à ideia de sertão.

Dessa forma, com base nas narrativas historiográficas, teríamos a construção do Piauí como sertão e a do vaqueiro como o homem típico do estado. No entanto, Lima (1999, p. 60) vai além das referências historiográficas para discutir a definição de sertão. Para ela, “[...] não seria a civilização do couro o elemento definidor do sertão, porém uma distância em relação ao poder público e aos projetos modernizadores”. Nessa lógica de raciocínio, qualquer lugar longe do alcance do poder do Estado seria considerado sertão, mesmo nos grandes centros de decisão política e econômica do país.

Nessa perspectiva, o sertão é concebido “[...] como um dos polos do dualismo que contrapõe o atraso ao moderno, e é analisado com frequência como espaço dominado pela natureza e pela barbárie” (LIMA, 1999, p. 60). Da mesma maneira, como polo oposto ao sertão, o litoral não seria somente uma faixa de terra próxima ao mar, mas um espaço de civilização.

A autora destaca ainda que a valorização negativa do sertão esteve associada aos dois eixos orientadores do pensamento social brasileiro desde o Século XIX, os quais, ao evidenciar critérios naturalistas e de raça, estabelecem o litoral como reduto da civilização e dos brancos e o sertão como local de gente mestiça e inculta. Essa mesma linha de pensamento se reproduz quando paradigmas naturalistas contrapõem o norte e o sul brasileiros. Nesse caso, o Sul é evidenciado como em condição moral e psicológica superior, representado como fundante da Nação; o Norte, como lugar condenado pelo clima e pela raça à decadência.

O que discutimos até aqui sobre as construções simbólicas a respeito de sertão nos leva a concordar com Lima (1999, p. 22) quando ela destaca que é uma forma de interpretar o Brasil, “[...] marcado pela ênfase nos contrastes entre um polo atrasado e um polo moderno, metaforicamente associado à ideia de sertão e de litoral”. Sendo assim, Sertão e Nordeste podem ser entendidos como imagens espaciais e simbólicas de dois tipos de ordem social que operam realidades justapostas em que geografia e história não se separam. O sertão figura na construção das sociedades nacionais como espaços geográficos pouco definidos; por isso, podem estar em qualquer lugar. Isso nos leva a pensar o sertão como espaço simbólico cujos contornos são de difícil delimitação. Por outro lado, tornam-se paradigmas para se pensar a natureza das sociedades e o tema da identidade nacional.

Para Lima (2011), o contraste entre dois brasis, o do litoral e o dos sertões, não é exclusivo da produção intelectual brasileira, já que pode ser comparada a outras experiências históricas em que as divisões geográficas assumem grande força simbólica no interior de sociedades nacionais relacionadas aos dilemas dos processos civilizatórios. Ou seja, relacionam-se com os paradigmas da interpretação do Brasil. Ainda assim, há uma tendência à naturalização do sertão como região colonial e lugar do atraso. Inclusive, essa naturalização, que se

reproduz no próprio estado, evidenciou-se na década em estudo, em que o grande fluxo migratório revela a oposição entre sertão e litoral; este, como local da civilização e da modernidade; aquele, como local do atraso, algo que se manifestava em Teresina pela oposição entre interior e capital, nos mesmos termos atraso x modernidade.

Dessa forma, temos o sertão e o Nordeste como construções, acima de tudo, simbólicas e interpretativas da realidade brasileira. Acabam se tornando cristalizações e estereótipos operativos e instituídos como verdades. Nesse sentido, Albuquerque Jr (2011) chama a atenção para o fato de que essa forma de ver e de dizer o Nordeste não foi gestada apenas fora da região, mas também no seu interior, por meio de discursos próprios que acabaram sendo reproduzidos por seu povo.

São imagens e interpretações que não podem ser atribuídas apenas a uma lógica de classe, visto que possuem também uma produção interna. Somente vê-las dessa forma não é o suficiente. É preciso ultrapassar a lógica interpretativa da vitimização, problematizar essas imagens, e romper com as repetições de textos e de imagens. Assim, que não nos baste reiterar imagens óbvias, veiculadas nas produções culturais, que relacionam, por exemplo, trabalho infantil e analfabetismo, como se a região vivesse eternamente num círculo vicioso. Antes, porém, que ao lado dessas denúncias, possamos discutir possibilidades de superação dessas realidades.

E se pretendemos construir uma narrativa histórica pautada em sujeitos, então necessitamos desconstruir as produções imagéticas e culturais para descobrir, por trás dessas produções, os homens que produzem histórias, apesar de todas as suas condicionalidades econômicas, sociais e culturais. Como nos exorta Albuquerque Jr (2011, p. 353), é necessário “[...] destruir o Nordeste e os nordestinos, assim como o Sul e o como estas abstrações preconceituosas e estereotipadas”. E esse procedimento não se efetiva somente em cima de certezas, mas, também, pelas incertezas que tal procedimento nos suscita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender práticas educativas diversas não podemos perder de vista os sujeitos que as protagonizam, muito menos os contextos nos quais estão inseridas, bem como as redes de relações que neles se estabelecem. Nesse sentido, do ponto de vista da construção de conhecimento, é preciso criar mecanismos que nos possibilitem relacionar a realidade que nos cerca com dimensões mais amplas de tempo e de espaço, permitindo um exercício de análise em uma dupla direção: ora de aproximação, ora de afastamento do objeto de estudo. Nisso usamos como instrumento o jogo de escala proposto pela Micro-História.

Assim, ao tratar das questões relacionadas a um tipo específico de educação, aquela que ocorre nas ruas, fomos impelidos a compreender o espaço onde elas ocorrem e as interações com os sujeitos que o ocupam, bem como as interpretações geradas a respeito dele. Entretanto, a nós não interessava somente a perspectiva geográfica que perpassa a constituição de tal espaço, mas a dimensão simbólica imbuída nesse processo.

No caso em particular, voltamos nossas lentes para as condições simbólicas que convergem para a representação do Piauí como sertão e como Nordeste. Nesse esforço conseguimos perceber que nas produções culturais analisadas, sobressaem-se condições naturais do espaço físico como referências de identidade sertaneja. No entanto, essas condições correspondem a somente uma parte do espaço piauiense, mas que são generalizadas para representar todo o território.

De forma análoga, em outras produções culturais que são símbolos do estado em questão, encontramos traços valorativos de caráter pessoal reforçados para representar uma característica social atribuída a uma coletividade, tornando-se uma marca distintiva em relação a outras regiões do país, como por exemplo, a virtude da humildade.

Tomando como referência as produções historiográficas, encontramos que no registro do processo de ocupação do território piauiense é dada visibilidade mais ao colonizador, enaltecendo sua participação na formação do povo, contribuindo também para construir o dualismo entre o sertão e o litoral, sendo o primeiro relacionado a um local distante e inóspito e o segundo como sendo o lugar da modernidade, de onde viriam os elementos civilizatórios.

Portanto, podemos dizer que operar com os pressupostos da Micro-História e como as categorias analíticas destacadas nos possibilitou vislumbrar nuances de nossa realidade que nos passavam despercebido e que ideias de “sertão” e “nordeste” não são construídos apenas a partir de referenciais geográficos, mas até mesmo nossas produções intelectuais concorrem para reforçar construções imagéticas de uma realidade.

REFERENCIAIS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

CARVALHO, João Renôr Ferreira de. **A Geopolítica lusitana do XVII no Piauí**. Imperatriz (MA): Ética, 2007.

FARIA FILHO, Luciano Mendes. de. História da Educação e História Regional: experiências, dúvidas e perspectivas. *In*: MEDONÇA, A. W. *et al.* (Org.). **História da educação**: desafios teóricos e empíricos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2009. p. 56-66.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Micro-história: reconstruindo o campo de possibilidades. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 217-223, jan./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/topoi/v1n1/2237-101X-topoi-1-01-00217.pdf>>. Acesso em: 14 dez. 2015.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. *In*: BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. Tradução Magna Lopes. São Paulo: Editora UNES, 1992. p. 133-161.

LIMA, Nísia. Trindade. **Um sertão chamado Brasil**: intelectuais e representação geográfica da identidade nacional. Rio de Janeiro: Revan: IUPERJ, UCAM, 1999.

NUNES FILHO, Djalma José. **A importância de uma escola para a história de uma cidade**: do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara à criação da cidade de Floriano (1873 a 1879). 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

PROJETO periferia 10 anos. Vicariato das Comunicações e Ação Social de Teresina. **Projeto Periferia 10 anos**. Teil1. Direção e produção Alfredo Alves, com apoio da MISERICOR, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ic9-AkO94M>>. Acesso em: 20 out. 2015.

PROJETO periferia 10 anos. Vicariato das Comunicações e Ação Social de Teresina. **Projeto Periferia 10 anos**. Teil2. Direção e produção Alfredo Alves, com apoio da MISERICOR, 1997. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=plfyFvEFV-o>>. Acesso em: 20 out. 2015.

10

Marilde Chaves dos Santos
Jozeane Lucas de Almeida

Escolas domésticas:
indícios e memórias
de funcionamento
em Floriano (PI)

INTRODUÇÃO¹

O que sabemos do lugar onde vivemos e convivemos e das memórias que eles guardam? Que relevância tem para um curso de formação de professores o conhecimento das práticas educativas da região onde esse curso está situado? São questões de cunho pessoal, mas que deveriam colocar-se a todos os professores que se dispõem a lecionar nos campi fora da capital, pois estes encontram-se na maioria das vezes fora do eixo de alcance das ações que caracterizam um ambiente acadêmico.

Como parte da comunidade de um *campus* universitário localizado no Sul do Piauí, em funcionamento há pouco mais de uma década, defende-se que mais que uma curiosidade científica, conhecer a história local constitui-se em uma condição para o fortalecimento da identidade de um curso de formação de professores e de seus alunos, no caso em questão, o Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS), que funciona na cidade de Floriano (PI) desde 2009. Nesse âmbito, a pesquisa na área de História da Educação pode se colocar como um instrumento para dar visibilidade às particularidades locais, bem como para ampliar a produção de conhecimento na área.

Pesquisadores como Ferro (1996) e Costa Filho (2006), entre outros, têm chamado a atenção sobre a incipiência de estudos acerca da Educação no Piauí, apontando para uma lacuna que isto causa, em especial nos cursos de formação de professores, no que diz respeito à compreensão dos fenômenos educativos locais. Há, portanto, um vasto campo a ser investigado, principalmente quando se trata de regiões fora do eixo da capital. Nesse sentido, há necessidade de

1 Texto resultante de uma pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) classificada em 2º Lugar na Área de Conhecimento Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas no XXVII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí – UFPI, realizado no período de 6 a 9 de novembro de 2018.

aprofundamento na área de História da Educação da região sul do Piauí. Costa Filho (2006) também chama atenção para o fato de que nos estudos que se voltam para este fim, o material historiográfico produzido tende a priorizar o sistema oficial de ensino, deixando as formas alternativas de educação ainda mais na penumbra.

Se no contexto educativo atual tanto a bibliografia como a legislação educacional reconhecem a importância de outras formas de educação que ocorrem em espaços não escolares, muito mais ainda se pode supor a importância que tiveram outras formas alternativas de educação e de ensino em contextos históricos em que a legislação ainda não garantia a educação escolar enquanto direito subjetivo do cidadão. E, se de uma forma geral pode-se dizer que o processo de escolarização no Piauí encontra-se pouco pesquisado é verdadeiro afirmar que menos ainda conhece desse processo quando se leva em consideração regiões específicas do Estado, como no caso em questão, as regiões mais ao sul da capital e, portanto, longe do interesse dos pesquisadores que se centram em Teresina.

No caso da microrregião de Floriano, estudos realizados por Nunes Filho (2008) mostram a o papel dessa cidade como um polo educacional desde o final do Século XIX, quando a partir da criação do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara desenvolveu-se uma vila, elevada à categoria de cidade em 8 de julho de 1897. Assim, rever a história dessa cidade, que está ligada à ocupação do sertão, ajuda a compreender as peculiaridades locais e as estratégias encontradas no enfrentamento das questões educacionais.

Partindo dessas constatações, este estudo teve como objetivo geral investigar de forma exploratória a temática das escolas domésticas em Floriano, procurando de forma específica descrever aspectos de seu funcionamento, tendo como pressupostos teórico-metodológico a Micro-História.

O estudo em tela fez parte de uma pesquisa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) classificada em 2º Lugar na Área de Conhecimento Ciências Humanas, Sociais e Aplicadas no XXVII Seminário de Iniciação Científica da Universidade Federal do Piauí – UFPI, realizado no período de 6 a 9 de novembro de 2018.

AS ESCOLAS DOMÉSTICAS NO BRASIL

O que se denomina neste estudo como educação doméstica diz respeito a uma forma de educação que predominou na História da Educação Brasileira entre os séculos XVII e XIX. Também nomeadas como “escolas de improviso”, caracterizavam-se por oferecer um tipo de escolarização que ocorria em espaços domésticos, no qual

os professores, recebiam algumas vezes, uma pequena ajuda para o pagamento do aluguel. Os alunos ou alunas dirigiam-se para esses locais, e lá permaneciam por algumas horas. Não raramente o período escolar de 4 horas era dividido em duas sessões: uma das 10 às 12 horas e outra das 14 às 16 horas (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 21).

Nesta mesma direção, Vasconcelos (2007) reforça que no Brasil, o século XIX foi o em período da modalidade de educação doméstica ou educação na casa tornou-se largamente praticada pelas elites, particularmente na cidade do Rio de Janeiro, capital do Império do Brasil. Dessa maneira e por razões como os rígidos padrões morais da época e a restrição da ideia de democratização do ensino, a casa era o lugar em que as elites educavam os seus filhos por meio de preceptores, professores particulares e aulas domésticas ministradas por familiares. Assim, para as elites do século XIX a educação doméstica era reconhecida como a modalidade de ensino adequada às necessidades da época.

Com o início da República essa modalidade de ensino foi considerada como sinônimo de “atraso, da precariedade, da sujeira, da escassez e do ‘mofo’” (SCHUELER; MAGALDI, 2009, p. 35). Se este era o pensamento corrente dos intelectuais comprometidos com a ideia de uma escola republicana, a metodologia empregada nesses espaços, assentada na memorização dos saberes, a tabuada cantada, no uso da palmatória, nos castigos físicos, etc. era tida como superada, bem como a questão da formação dos professores, vista como ruim ou ausente e centrada no tradicionalismo do mestre-escola. Assim, dentro do ideário educacional republicano nascente essas casas de escolas foram vistas como impróprias e ineficazes e foram dando lugar ao modelo de escolas-palácios ou escolas-monumentos, estratégia usada pelos republicanos para demonstrar a importância dada ao projeto de educação dos novos tempos. (SCHUELER; MAGALDI, 2009).

Como se pode observar, as escolas domésticas prevaleceram entre a elite da corte em especial porque não havia uma rede de ensino público consistente no país, situação que vai se remodelando com o advento da República. Se nos centros mais desenvolvidos do país essa foi a conjuntura que sustentava a escola doméstica, é de se esperar que estados mais distantes da sede do poder este modelo de educação perdure por mais tempo ainda, mesmo com o término do Império.

Corroborando com a lógica da tardia implantação da educação formal Ferro (2006, p. 62), destaca que “até próximo à Independência não se tinha escolas funcionando efetivamente no Piauí”. (FERRO, 2006, p. 62). Neste contexto, é de se supor que existissem outras redes de educação que não fossem a oficial. Assim, Costa Filho (2006) ao discorrer sobre a educação no Piauí se reporta às escolas familiares que existiam no Brasil Colonial e que perdurou após esse período. O autor caracteriza essas experiências como “ensino ministrado no espaço doméstico por familiares letrados” (COSTA FILHO, 2006, p. 76).

Em estudos mais recentes, Lira (2013) constatou a existência na década de 1980, no meio rural de Floriano formas de educação com características semelhantes; Sousa (2013) encontrou na zona urbana na década de 1990, escolas comunitárias que funcionavam em casas de pessoas alfabetizadas.

Diante disto, torna-se relevante conhecer esses processos educativos paralelos às redes de educação formais que se mostraram como alternativas à falta de políticas educacionais eficientes e ao mesmo tempo dar visibilidade à história local.

METODOLOGIA DO ESTUDO

A pesquisa inscreve-se no âmbito das pesquisas qualitativas (MINAYO, 2011), cuja preocupação maior é “com a caracterização, compreensão e a interpretação do fenômeno estudado” (MOURA; FERREIRA, 2009)

Cabe ressaltar que investigar uma temática que diz respeito às práticas educativas não formais requer um empreendimento maior por parte do pesquisador, uma vez que este dificilmente poderá contar com fontes documentais oficiais. Para tal feito, cabe ao pesquisador vasculhar indícios e pistas deixadas na memória da cidade. Para uma melhor aproximação com o objeto de pesquisa, é preciso desenvolver outras estratégias como por exemplo, buscar conhecer os aspectos histórico a partir das histórias individuais, num movimento que parta dos indivíduos e suas relações e daí para contextos mais amplos.

Nessa perspectiva a pesquisa teve por base teórico-metodológica os princípios da Micro-História (LEVI, 1999; RAVEL, 2010). Optou-se por essa abordagem teórico-metodológica pelo fato dela levar em consideração aspectos inesperados contidos no conhecimento dos indivíduos, num

contínuo desafio de relacionar o particular com o geral e o individual com o global. Tem ainda, a pretensão de não sacrificar o conhecimento dos elementos individuais a uma generalização mais ampla, além de acentuar a vida e os acontecimentos individuais (LEVI, 1992.). Esta abordagem dedica-se ao problema de como obtermos acesso ao conhecimento do passado do passado através de vários indícios, sinais e sintomas, sustentando-se no paradigma indiciário. Trata-se de um jogo de aproximação e de afastamento das lentes, em que é possível analisar a realidade em suas minúcias e ampliá-las para contextos sociais mais amplos.

Dada a natureza não formal do objeto educacional proposto para estudo, procedeu-se também a uma **pesquisa documental**, em que se pretendeu levantar e explorar diversos tipos de documentos (não somente os escritos) que possam dar subsídios para esclarecer o fenômeno estudado.

Neste sentido, procedeu-se a levantamentos de documentos e posterior análise, conforme está organizado no quadro:

Quadro 1 – resultado do levantamento documental e bibliográfico

Tipo de documento	Quantidade
Livro memorial	02
Fotografia	01
Dissertação de mestrado	02
Trabalho de conclusão de Curso	02
Livro de história local	03

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras (2018).

Apesar de pretender o levantamento de fontes documentais escritas como diários, memórias, planos de aulas, cartas funcionais, obras literárias em geral: livros de textos, apontamentos, dicionários, textos pedagógicos, periódicos, revistas, bem como fontes documentais pictóricas, arquitetônicas, mobiliárias, etc. (MELO, 2010, p. 15), só foi possível acessar as fontes destacadas no quadro acima.

ANÁLISE DOS RESULTADOS

A educação doméstica da história do Piauí

Discutir a lugar da educação, em particular da educação doméstica no Piauí requer compreender como se deu seu processo de colonização. Neste caso, é sabido que a colonização do Piauí se deu do interior para o litoral e nestes dois elementos se sobressaíram a ação de catequese da Igreja Católica e a pecuária. Dias (2008), destaca a criação da paróquia Nossa Senhora da Vitória em 1696 no centro sul do Piauí, nas terras pertencentes a Domingo Afonso Sertão, como importante para a formação de núcleos de povoamento do estado, evidenciando a penetração da Igreja Católica no sertão. Da mesma maneira, a criação de currais foi também ocupando o espaço piauiense nas margens dos rios.

Nesse processo, Dias (2008) cita a criação 129 fazendas de gados, destacando a que se localizava no Brejo da Mocha, local onde se construiu a Igreja de Nossa Senhora da Vitória. Em torno dela, desenvolveu-se a Vila da Mocha, primeira vila do Piauí e ponto de partida para a criação em 13 de novembro de 1761, por intermédio de João Pereira Caldas, da Capitania São José do Piauí. Vale esclarecer que essas fazendas pertenciam a Domingo Jorge Velho e que com a morte deste, a administração de tais fazendas fica sob a responsabilidade dos jesuítas. Com a expulsão desses religiosos do Brasil em 1759, elas foram transferidas para o fisco da Coroa Portuguesa, passando a ser administradas a partir de três sedes: Nazaré, Piauí e Canindé. Posteriormente recebem a denominação de Fazendas Nacionais. (DIAS, 2008).

O autor em questão explica que foram desmembradas, através de um projeto do agrônomo Francisco Parentes, cinco fazendas da inspeção de Nazaré para a criação da Colônia Agrícola São Pedro de Alcântara e nessa área. Assim, por meio do decreto nº 5302 de 10 de setembro

de 1873 foi autorizada a fundação do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara, cuja finalidade era acolher libertos menores e dar-lhes instrução primária (DIAS, 2008, p. 134). Em função deste estabelecimento educacional, prosperou uma colônia que foi elevada em 1890 à condição de vila (denominada de Vila da Colônia) e à condição de cidade em 8 de julho de 1897, recebendo o nome de Cidade de Floriano, em homenagem ao Marechal Floriano Peixoto (NUNES FILHO, 2005).

As considerações feitas até aqui permitem visualizar como se desenrolou o povoamento do Piauí e em especial o de Floriano. Cabe tecer então, consideração sobre o lugar da educação neste processo. Assim, em concordância com Ferro (2006), Itamar de Sousa (1996) reitera que a educação formal se inicia tardiamente no Piauí em relação ao resto do Brasil, uma vez que só em 1773 a Coroa concede licença o funcionamento de estabelecimento de ensino para o povo na província do Piauí. Para o autor em questão, os padres inacianos fazem em 1749 mais uma tentativa neste sentido, quando criam no Distrito da Mocha o Seminário do Rio Parnaíba e somente em 1757 o Rei cria duas escolas de instrução primária, que se tornaram as primeiras escolas públicas do Piauí. Daí pode-se dizer que se houveram outras iniciativas educacionais estas foram de caráter privado.

Sousa (1996, p. 15) destaca também que 1797 foi criada uma cadeira para instrução primária em Oeiras e que em 1882 houve a nomeação de um professor para o local. Ainda assim, existia a prática de os pais subsidiarem a educação dos filhos, o que contribuiu para a existência da educação doméstica mesmo após a fase imperial.

A educação doméstica em Floriano

Como se discutiu até aqui a educação doméstica notificada na História do Brasil e do Piauí concentra-se antes do período republicano e foi uma modalidade eminentemente elitista. Mas no caso de

Floriano, assumiu peculiaridades surgidas do contexto de fundação da cidade, ao encerrar-se do Século XIX. Assim, essa modalidade de educação estende-se durante o Século XX, deixando marcas na cultura da cidade. Ela surge com a fundação da cidade, a partir da vinda de professoras principalmente das cidades de Amarante e Oeiras para Floriano, conforme informação destacada em autores locais como Demes (2002). A autora evidencia a figura de Estefânia Conrado como uma das primeiras professoras residentes na cidade e que iniciou o trabalho educacional no âmbito doméstico e de outras, como dona Olindina Souza e Silva e dona Neném Preá. Essa última passou para a memória da cidade devido a disciplina com qual lecionava. As três se deslocaram de cidades adjacentes e criam escolas em suas residências. É interessante destacar que os registros destas experiências protagonizam as mulheres como pioneiras nesta modalidade de ensino na cidade. Nesse sentido, na perspectiva da Micro-História, reduzimos a escala de análise para observar o espaço social dos indivíduos, para a partir daí observar o povo e suas redes de relacionamentos, afim de ir-se ampliando a escola de análises para elementos mais gerais e mais complexo (LEVI, 1999).

Nesse movimento, os livros memorialistas toma relevância, pois registram a presença desses personagens em seus cotidianos. Assim, o livro de memórias florianenses organizado por Costa (2014) lembra a existência de escolas domésticas ao longo do Século XX, notadamente voltadas para as classes mais altas. O autor evidencia como exemplo a professora Olindina de Sousa, que oferecia educação de primeiras letras principalmente para os filhos de classes abastadas. Da mesma maneira refere-se à Hercília Barros Camarço, as duas chegadas a Floriano na primeira metade do Século XX.

Assim, as peculiaridades da educação domésticas que a pesquisa conseguiu localizar em Floriano, diz respeito ao período em que elas aparecem (início do Século XX) e ao fato de apresentar-se como uma

escolarização inicial, mas não exclusiva, pois autores locais fazem referência à criação de escolas formais no mesmo período (DEMES, 2002).

Dona Neném Preá: a educação doméstica presente nas memórias populares

Como sujeito desse tipo de educação destacou-se nesta pesquisa a figura de Dona Neném Preá, presente nas memórias da cidade pelos seus métodos de ensino. Foram encontrados registro uma escola doméstica mantida por ela e que funcionava num lugar denominado “Antiga Pedreira”. A professora era conhecida por sua excessiva disciplina e uso da palmatória para o ensino eficaz de crianças nos anos iniciais de escolarização. Depoimentos colhidos em um site local apresentam a personagem como uma professora influente e que por isso fazia uso indistintamente de recursos como a palmatória, independente da classe social do aluno (PORTAL DE FLORIANO, 2018). Índícios dessa personagem da história da educação de Floriano pode ser conferido através de uma fotografia encontrada em um acervo particular da cidade de Floriano:

Foto 1 – Dona Neném Preá.



Fonte: Acervo Sobral Neto, cidade de Floriano (2018).

O exemplo de Dona Neném ilustra personagens que embora não constem em historiografias oficiais ou científicas, permanecem no imaginário popular e despontam como importantes para a História da educação na medida em que revelam o sucesso de práticas de ensino que ocorrem fora dos sistemas formais de educação e que são resultados do entrelaçamento de trajetórias pessoais com a História da educação da cidade. Mesmo invisibilizadas, tais práticas de educação não formal sobreviveram no decorrer dos anos, validadas por parte da população que dela usufruía.

Escolas domésticas nas produções acadêmicas locais

A partir das produções acadêmicas encontradas no Curso de Pedagogia do Campus Amílcar Ferreira Sobral foram localizados dois Trabalhos de Conclusão de Cursos (TCC) no âmbito da educação doméstica na cidade de Floriano, uma na primeira metade do Século XX e outra ao final do mesmo século.

Assim, indício da modalidade de ensino em questão foi analisada por João Antônio de Sousa Lira, em uma monografia finalizada em 2014. Neste estudo foi constatada a existência de escolas para ensino de conhecimentos elementares na localidade Tabuleiro do Mato, zona rural de Floriano. Segundo as narrativas de três sujeitos entrevistados no estudo, todos moradores da localidade na década de 1950. Na pesquisa encontram-se narrativas que indicam que as aulas aconteciam na casa do dono da localidade ou de outro morador mais abastado. No primeiro caso era contratada uma “moça velha” e no outro caso as pessoas alfabetizadas da família se encarregavam de ensinar a um grupo de estudantes do local. Um dos entrevistados faz referência ao alpendre da casa como espaço onde estas aulas ocorriam. O estudo aponta também que estes professores eram pagos pelo poder municipal. Como recurso didático era usada a “Carta de A-B-C” e como

método de ensino a soletração e a identificação individual de cada letra, características do método alfabético. As aprendizagens visadas era a escrita do nome e a leitura de pequenos textos. O estudo detectou que foi esta forma de ensino doméstico que deu origem à escola ora existente na comunidade e que homenageia o morador responsável por esta iniciativa educativa (LIRA, 2014).

Creches comunitárias da década de 1990: educação doméstica oficializada?

Mariany Kelly de Oliveira de Sousa, em sua monografia datada de 2014, ao investigar a História da educação infantil no município de Floriano, verificou a existência de um arranjo peculiar para o oferecimento de educação infantil em Floriano na década de 1990: o poder público municipal mantinha turmas que funcionavam nas residências das mães moradoras de determinados bairros e que tinham formação suficiente para ensinar conhecimentos elementares de alfabetização e brincar com crianças. Assim formavam-se núcleos em que uma das mães recebia remuneração e merenda escolar, a fim de atender as crianças da vizinhança. (SOUSA, 2013). Segundo a autora, esse arranjo durou pouco tempo e foi substituído por creches públicas, por força da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) aprovada em 1996.

As experiências descritas nessas duas pesquisas de TCC chamam atenção pelo fato de mostrarem a longevidade de experiências educativas que tinham suas razões de existir no contexto do Século XIX, notadamente pela falta de uma rede oficial de escolas que cobrisse em sua totalidade o território brasileiro adentrar-se no Século XX e perdurar até a década final desse. A explicação para esse fato pode ser dada em duas direções: a primeira por razões culturais, demonstrando uma naturalização dessas práticas; e a outra pela falta de políticas públicas capazes de articular ações educacionais nacionais com decisões locais

que garantissem educação de qualidade para todos, situação que só começa a mudar com as políticas de financiamento educacional que começaram a tomar corpo ao final da década de 1990.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo realizado permitiu visualizar a existência de educação não formal na História do Brasil, na forma de escolas domésticas, bem como possibilitou compreender o papel destas experiências no contexto em que elas foram criadas. Elas tiveram seu auge no Período Imperial e surgiram tanto pela falta de escolas públicas, como também pela aceitação pelas famílias por tal modalidade de ensino, tida como adequada às necessidades da época. Elas foram paulatinamente substituídas à medida em que o advento da República foi tornando hegemônico seu modelo de escola.

Foi possível localizar a existência delas no Piauí, alavancadas pelo tardio processo de escolarização no estado do Piauí, que teve nas iniciativas particulares sua forma inicial de existência. Constatou-se que na História de Floriano a existência de escolas domésticas se faz notar desde o início da fundação da cidade, no final do Século XIX, com a chegada de professoras de cidades do entorno que passaram a oferecer serviços educacionais em suas residências. No caso específico de Floriano essa modalidade voltou-se para o ensino as primeiras letras como também se organizou sob a forma de cursos preparatórios para o ingresso em escolas formais, tanto de cunho público como privado, que foram surgindo na cidade. Nos registros encontrados dessas experiências constatou-se o protagonismo de mulheres professoras envolvidas com o ensino doméstico.

Modalidades de ensino com essas características avançaram pelo século XX em Floriano, cujos indícios foram encontrados em registro de escolas rurais que funcionaram na década de 1950 como também pode ter inspirado a abertura de creches comunitárias existentes na década de 1990, que funcionavam em casas de mães beneficiadas pelo atendimento. Em última análise pode-se fazer referências à sobrevivência de escolas domésticas na cultura da cidade quando se constata a grande quantidade de diversos serviços de reforço escolar existentes até a presente data.

O estudo conseguiu evidenciar como os fenômenos que ocorrem no âmbito macro concretizam-se no nível micro, desvelando peculiaridades que se tornam percebíveis quando se aplica variações de escala de análise, salientando elementos históricos e sociais do cotidiano local. Assim, embora as fontes localizadas tenham sido escassas, elas apontam que o fenômeno das escolas domésticas ocorrido em larga escala no Brasil Imperial tenha reverberado em experiências análogas no interior do Piauí, com um lapso de tempo de mais de um século, demonstrando a capacidade de permanência de certas práticas pedagógicas, bem como a regularidade de determinados fenômenos educacionais. E considerando a dialética entre permanências e rupturas em educação, o desvelamento dessas peculiaridades pode ser importante para que os cursos locais de formação de docentes compreendam o lugar que os professores ocupam no imaginário popular de onde estão instalados.

Ademais, ainda sob o ponto de vista do binômio permanência-rupturas, o tema das escolas domésticas em uma perspectiva histórica carece de investigações mais profundas capazes de produzir resultados mais amplos, principalmente quando discussões sobre outra modalidade de educação fora das escolas, o *homeschooling*, nas primeiras décadas do Século XXI tomam corpo nas pautas educacionais do Brasil.

REFERÊNCIAS

COSTA FILHO, Alcebiades. **A escola do sertão**: ensino e sociedade no Piauí, 1850-1889. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 2006.

COSTA, Cristóvão Augusto Soares de Araújo. **Florianenses**. Teresina: Fundação Floriano Clube, 2014.

DEMES, Josefina. **Floriano**: sua história, sua gente. Teresina: Halley, 2000.

DIAS, Cid de Castro. **Piauy**: das origens à nova capital. Teresina: Nova Expansão Gráfica e Editora LTDA, 2008.

FALCI, Miridan Britto Knox. **A Criança na Província do Piauí**. Teresina: Academia Piauiense de Letras, 1991.

FERRO, Maria do Amparo Borges. **Educação e sociedade no Piauí republicano**. Teresina: Fundação Cultural Monsenhor Chaves, 1996.

HISTÓRIAS QUE O POVO CONTA. Portal de Floriano. Disponível em <http://portaldefloriano.blogspot.com/>. Acesso em 23 de julho de 2018.

LEVI, Giovanni. Sobre a Micro-História. *In*: BURK, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

LIRA, João Antônio de Sousa. **Cultivando e colhendo Histórias**: Memórias e narrativas de Educação dos trabalhadores rurais da região de Floriano – PI (1970-1988) – [Trabalho de Conclusão de Curso]. Floriano: Universidade Federal do Piauí – *Campus* Amílcar Ferreira Sobral, 2013.

MELO, José Joaquim Pereira.: sua importância nas descobertas das heranças educacionais. *In*: COSTA, Célio Juvenal; MELO, José Joaquim Pereira (orgs). **Fontes e Métodos na História da Educação**. Dourados, Ed. UFGD, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 30 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MOURA, Maria Lúcia Seidl de; FERREIRA, Maria Cristina. **Projetos de pesquisa**: elaboração, redação e apresentação. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2005.

NUNES FILHO, Djalma José. **A importância de uma escola para a história de uma cidade**: do Estabelecimento Rural São Pedro de Alcântara à criação da cidade de Floriano (1873 a 1879). 2005. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

REVEL, Jacques. Micro-história, macro-história: o que as variações de escalas ajudam a pensar em um mundo globalizado. **Revista Brasileira de Educação**. v.15 n. 45 set./dez. 2010. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n45/03.pdf>> Acesso em 24 de out. 2016.

SCHUELER, Alexandra Frota Martinez de; MAGALDI, Ana Maria Bandeira de Mello. Educação escolar na primeira república: memória, história e perspectivas de pesquisa. **Tempo**, vol. 13, núm. 26, 2009, p. 32- 55 Disponível em :<<http://wqwww.redalyc.org/articulo.oa?id=167013400003>> . Acesso em 13 de jul. 2018.

SOUSA, Mariany Kelle de Oliveira. **Caminhos da Educação Infantil em Floriano na década de 1980 a 2005**: Entre a casa e a escola. [Trabalho de Conclusão de Curso]. Floriano: Universidade Federal do Piauí – *Campus Amílcar Ferreira Sobral*, 2013.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A educação doméstica no Brasil de oitocentos**. Revista Educação em Questão, Natal, v. 28, n. 14, p. 24-41, jan./jun. 2007. Disponível em < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4463/3654>> Acesso em jul. 2018.

VIEIRA, Maria Alveni Barros. **A educação escolar no Piauí (1730-1859)**. Picos (PI): EDUFPI, 2013.

11

Tiago Bruno Areal Barra
Flávio Muniz Chaves

O PROEJA e a pandemia:
reflexões da sua importância
para a formação pedagógica

INTRODUÇÃO

A ideia central do texto é trazer uma discussão acerca da criação e implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em um Instituto Federal de Educação do estado do Ceará, como instrumento dual, na promoção de formação de Jovens e Adultos com foco na Educação Profissional e a geração de desigualdades sociais em virtude do ambiente social da pandemia da Covid-19.

Como metodologia, optou-se pela realização de uma pesquisa de cunho bibliográfico no qual se trabalhou basicamente com três tipos de leitura: primeiro, com livros de autores que versam sobre o PROEJA ou outros temas que nos ajudaram na contextualização da situação apresentada, tais como Colontônio & Silva (2011), Paiva (2003), Rivero (2009), Saviani (2010). Segundo, deu-se a percepção de artigos que trazem a mesma proposta de leitura em relação ao PROEJA.

Por último, o embasamento que nos apresentam as leis, documentos e decretos que tratam da Educação de Jovens e Adultos, do PROEJA, e da expansão da Rede Federal de ensino. O fio condutor foi à discussão posta entre o aumento da oferta de políticas educacionais para formação profissional pós LDB/96, o currículo integrado e a geração de disparidades no âmbito da oferta educacional advindos da falta de estrutura de trabalho, ausência de formação adequada de pessoal (professores, técnicos e pessoal de apoio) para o trabalho com a EJA.

Além do estudo de documentos, leis, livros e artigos que trazem em seu fulcro a EJA e o PROEJA como discussão, como aporte auxiliar, utilizou-se dados de uma pesquisa de caráter exploratório documental (FLICK, 2008) tendo como base o Curso de Telecomunicações (PROEJA) da instituição mencionada.

Devido ao quadro que encontramos, com um número reduzido de alunos e muitos problemas no funcionamento do programa, justifica-se a proposta de discussão em torno desta situação, sem que necessariamente sejam apontados resultados finais conclusivos. Oliveira assim define a pesquisa exploratória:

Este tipo de pesquisa objetiva dar uma explicação geral sobre determinado fato, através da delimitação do estudo, levantamento bibliográfico, leitura e análise de documentos. Segundo Gil (1999, p. 49), “as pesquisas exploratórias constituem a primeira etapa de uma investigação mais ampla”. Dessa forma, a pesquisa exploratória, ao dar uma explicação geral, pode levantar um novo problema que será esclarecido através de uma pesquisa mais consistente (OLIVEIRA, 2010, p. 65).

Desta forma, o texto delinea-se a partir do embate em torno da legislação pertinente, em seguida, uma abordagem da EJA enquanto campo do conhecimento, e por último, uma análise da experiência do PROEJA na instituição supracitada anteriormente.

A LEGISLAÇÃO DA EJA

A Constituição Federal de 1988 é bem clara na sua abordagem em relação à educação brasileira, expondo em seu Capítulo III, Seção I, Artigo 205, o seguinte:

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. 115).

No tocante à oferta do ensino fundamental em toda e qualquer faixa etária, a Constituição Federal, de 1988, em seu Artigo 208, parágrafo I, consolida que o Estado é responsável pelo “ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta para

todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988, p. 116). Apesar de particularizar a obrigatoriedade da oferta nos termos da lei apenas para o ensino fundamental, usualmente existe o entendimento que a mesma é extensiva para toda a educação básica (fundamental e médio).

No âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de n.º. 9.394, aprovada em 20/12/1996, traz em seu artigo 37, inciso 1º, o seguinte:

Art. 37 – 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:

§ 1º – os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e do trabalho, mediante cursos e exames;

§ 2º – o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (CARNEIRO, 2010, p. 50).

A Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 foram ferramentas fundamentais para ampliar o olhar da sociedade em relação à importância de assegurar a oferta à educação básica de qualidade e gratuita, em especial, na modalidade de EJA, onde está inserido um público que não teve acesso ou condições de permanecer no sistema regular de ensino.

O PROEJA surge como um desdobramento destas ferramentas, que, na verdade, fazem parte de um conjunto de leis que vem ampliando o espectro de atuação por parte dos organismos governamentais das três instâncias; federal, estadual e municipal. No contexto da educação brasileira, este programa surge para reparar a ausência na Rede Federal de Ensino do público Jovem e Adulto, que estiveram durante muito tempo (no caso do Ceará, mais de cem anos) alijado do processo de ingresso e permanência nas escolas profissionais federais.

Seu marco legal se deu através do Decreto Federal N° 5.478, de 24 de junho de 2005, restringindo a oferta de cursos somente nos institutos federais de ensino. Com o Decreto Federal N° 5.840, de 13 de julho de 2006, houve a revogação do decreto anterior, trazendo consigo a ampliação do tipo de escola que poderia ofertar o programa, conforme citação do seu Art. 1º, § 3º:

O PROEJA poderá ser adotado pelas instituições públicas dos sistemas de ensino estaduais e municipais e pelas entidades privadas nacionais de serviço social, aprendizagem e formação profissional vinculadas ao sistema sindical ("Sistema S"), sem prejuízo do disposto no § 4º deste artigo (BRASIL, 1988, p. 21).

Desta maneira, criou-se a condição de expandir consideravelmente a oferta de vagas para o público da EJA em diversas unidades de ensino espalhadas pelo país. Tal fato ganha ainda mais relevância quando é constatado que seus cursos são ofertados, obrigatoriamente, aliando à formação profissional a educação propedêutica, através da integração curricular.

Para dar suporte e explicitar as concepções e princípios do programa instituídos em lei, seus grupos destinatários, fundamentação político-pedagógico, organização e estrutura do currículo e avaliação, criou-se em 2007 o Documento Base do PROEJA, uma espécie de manual de referência lançado pelo Ministério da Educação (MEC) que traz os elementos norteadores desta política.

Abaixo citamos alguns trechos deste documento:

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007, p. 11).

(...) Em síntese, os fundamentos político-pedagógicos que norteiam a organização curricular para o cumprimento dessa política são:

- a) A integração curricular visando à qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade, construída a partir de um processo democrático e participativo de discussão coletiva;
- b) A escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana;
- c) A valorização dos diferentes saberes no processo educativo;
- d) A compreensão e consideração dos tempos e espaços de formação dos sujeitos da aprendizagem;
- e) A escola vinculada à realidade dos sujeitos;
- f) A autonomia e colaboração entre os sujeitos e o sistema nacional de ensino;
- g) O trabalho como princípio educativo (Adaptado do documento Saberes da Terra, 2005, p. 22-24) (BRASIL, 2007, p. 47).

Porém, o aumento da oferta de vagas para a EJA através deste programa, bem como o estabelecimento da ampliação da abrangência da política educacional em diversos contextos escolares múltiplos, tem-se mostrado insuficiente para atender, e atender bem, as diversas demandas que tem surgido no contexto das escolas federais de ensino.

O quadro que está posto é o de garantia de muitas vagas, através de uma legislação abrangente, ofertando uma gama variada de cursos. Contudo, devido às escolhas no processo de implantação, falhas quanto à gestão de recursos, e, sobretudo, pela ausência da gestão e desenvolvimento de uma cultura voltada para a educação de jovens e adultos dentro destas unidades de ensino, tem ocorrido uma série de problemas que comprometem não apenas o seu funcionamento, mas, também, a sua permanência.

Tais problemas são percebidos uma vez que são observados números crescentes na evasão escolar, questões de relacionamento entre alunos e professores, precarização da ação docente, falta de recursos próprios do programa, tanto no que diz respeito à estrutura física quanto à disponibilização de recursos didáticos e pedagógicos. Estas questões serão mais aprofundadas em momento oportuno mais adiante. A seguir será traçado um breve delineamento da EJA no contexto da educação brasileira.

DO SURGIMENTO DA EJA AO PROEJA

A Educação de Jovens e Adultos, comumente conhecida por EJA, é um modelo ou modalidade de ensino presente desde o início das primeiras experiências educacionais deste país, portanto, falamos do período jesuítico. Porém, não é esse enfoque histórico que queremos destacar. Ao falarmos do início da EJA, queremos por em “alto-relevo” caracterizações, problemáticas e desafios que parecem ter a força de passar de geração a geração e que persistem até a atualidade.

Como explicar, por exemplo, os altos índices de analfabetismo da população brasileira, um país que afirma categoricamente estar superando a pobreza extrema? O que dizer dos dados retirados do site Todos pela Educação, embasados pela PNAD-IBGE/2009 (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios), que demonstram que somente na região nordeste brasileira, da parcela da população na faixa etária que vai de 10 a 14 anos, 3,7% eram analfabetas.

A situação supracitada piora para as pessoas que estavam acima dos 15 anos, cujo percentual era de 16,9%. Não temos condições de superar este quadro, avançando no processo de diminuição deste

“fenômeno” negativo, assim como nos índices de jovens e adultos cuja escolarização se mostra descontínua ao longo da história?

Um dos maiores problemas que envolve a EJA é o tipo de ação daqueles que deveriam pensar, discutir e propor múltiplas soluções para debelá-la. Não é difícil falas e escritos de pura retórica, através de diversas reuniões, conferências, documentos, acordos, artigos, todos lançados ao vento, cujo vácuo entre o aspecto prescritivo e a realidade das salas de aula tendem a aumentar cada vez mais. Sobre este fato, é possível discernir que:

Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexequíveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral, são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais (PAIVA, 2003, p. 13).

Como ilustração a observação realizada, segue um trecho do documento que ficou conhecido como Declaração de Hamburgo, que faz referência sobre a EJA não apenas como um direito, mas como um dos itens centrais para a entrada no século XXI.

Nós, participantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, reunidos na cidade de Hamburgo, reafirmamos que apenas o desenvolvimento centrado no ser humano e a existência de uma sociedade participativa, baseada no respeito integral aos direitos humanos, levarão a um desenvolvimento justo e sustentável. A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além

de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (RIVERO, 2009, p. 37).

No caso brasileiro, Paiva (2003) traz e discute uma lista de vários programas e ações para a EJA pós 1958. São diversas proposições governamentais e da sociedade civil organizada voltadas para a educação de jovens e adultos, tratando do analfabetismo, bem como, da situação daquelas pessoas que entraram na escola e que, por motivos diversos, não puderam concluir seus estudos (p. 16-18).

Assim, podemos citar: O II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1958), A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA – 1958), os Centros Populares de Cultura (CPC), que surgiram em todo o país entre 1962 e 1964, o Movimento de Educação de Base (MEB), ligado à CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil), era financiado pelo governo federal e entrou em funcionamento desde 1961, o I Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, o Seminário Nacional de Cultura Popular e a Comissão Nacional de Cultura Popular, as experiências de Paulo Freire, o Plano Nacional de Alfabetização, a Cruzada ABC, nascida em Recife, a retração do MEB pós revolução de 1964, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL – 1967), dentre outros.

As décadas que se seguiram trouxeram para este campo inúmeras outras ações inócuas, de cunho superficial, advindas de motivações políticas diversas, quase nunca tratando o problema em sua raiz, o que só contribuiu para aumentar não apenas em número a quantidade de pessoas analfabetas ou de baixa escolarização, mas, os diversos contextos de desrespeito e abandono, em sistemas de ensino variados, que passa por questões não apenas da educação em si, mas de gênero, de cultura, de desrespeito aos princípios da cidadania, da ética e do respeito à vida e a dignidade humana. Tais questões traduzem-se perfeitamente nas palavras de Rivero (2009):

(...) No dia 10 de dezembro de 2008 a Declaração Universal dos Direitos humanos comemorou 60 anos como um compromisso assumido pela humanidade para “promover o progresso social e elevar o nível de vida dentro de um conceito mais amplo da liberdade” e reconhecer que “o advento de um mundo em que os seres humanos possam usufruir da liberdade de expressão e de pensamento, livres do medo e de carências, vem sendo proclamado como a mais alta aspiração das pessoas comuns (...) Entretanto, do ponto de vista educacional, a realidade é que há no mundo 73 milhões de crianças que não vão à escola e uma em cada cinco pessoas com mais de 15 anos sequer pode se comunicar por meio da leitura e da escrita ou participar do entorno alfabetizado que a rodeia. O Relatório do Monitoramento Global de Educação para Todos de 2002 informava a magnitude do desafio, considerando que existem mais de 861 milhões de pessoas que não tem acesso à alfabetização (p. 10).

O Estado se mostra incapaz de dar conta deste problema, apesar de existir uma consciência coletiva quanto as suas possibilidades de resolvê-lo. Ora, a questão não é esta, mas sim, o confronto entre os principais interesses em “permitir” que jovens e adultos continuem segregados ou inseridos parcialmente do processo educacional formal (escolarização) para oportunizar a continuidade de uma cultura de proposição de programas ineficazes para resolverem esta situação.

Acaba-se por permitir práticas governamentais populistas, da manutenção de cargos e troca de favores nas estruturas de governo, na possibilidade de exercer a corrupção, desviando verbas destinadas a estes programas, em nome da edição de inúmeras políticas falaciosas em favor da educação (SAVIANI, 2010).

Desta forma, enxerga-se que o grande problema em questão não é a proposição dos programas de combate ao analfabetismo ou a baixa escolarização de jovens e adultos, mas é a perpetuação de uma maneira nefasta de fazer política, de tratar a educação como mercadoria, cujos efeitos deste processo geram no contexto da escola muito mais problemas do que soluções.

Acaba-se por produzir desigualdades sociais que tem contribuído, sobremaneira, para a oferta de uma educação de baixa qualidade, em processos formativos fragmentados, repletos de lacunas que mais prejudicam do que auxiliam na construção de um homem/mulher capaz de se tornar um dos protagonistas de sua própria história de vida. Na pandemia essas particularidades têm se agravado em demasia, tendo em vista a já latente precarização da escola e a EJA tem sofrido mais massivamente esse percurso.

Entende-se que o PROEJA insere-se perfeitamente no delineamento desta linha de raciocínio. Trata-se de mais um programa, fruto de uma política educacional de caráter impositivo, incapaz de levar em consideração a realidade local das várias escolas que aderiram ao programa, cujos resultados têm demonstrado diversos problemas no que diz respeito à sua implantação, permanência e avaliação. É justamente sobre a realidade vivenciada pelo PROEJA na instituição supracitada que propomos a discussão seguinte.

PROEJA, FORMAÇÃO E DESIGUALDADE SOCIAL

A educação desempenha papel fundamental na construção de vida de uma pessoa. A constituição de cidadão (em seu conceito pleno) se dá através do percurso de várias situações político-social-pedagógicas, que podem ocorrer dentro e fora da escola.

Nesse contexto, a EJA consiste como um (re)começo de vida dos sujeitos que estiveram ausentes da sala de aula, que por motivos os mais diversos possíveis, interromperam o segmento natural de um percurso escolar convencionalmente denominado regular, inserindo-os em um processo de criação, produção e resignificação de todo o seu

conjunto de saberes, estabelecendo-se como fator decisivo para um salto qualitativo na sua maneira de ver e agir sobre o mundo que o cerca.

As políticas públicas podem (e devem) ser aliadas no processo de reconfiguração de vida dos sujeitos dentro do espaço escolar formal, sendo responsabilidade do Estado à oferta para que os diversos níveis de ensino envolvidos a esta modalidade sejam disponibilizados gratuitamente, consoante ao apregoado pela Constituição Federal/1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996.

A centralidade da discussão em torno da política educacional do PROEJA se dá por conta do embate que se estabelece entre os espaços políticos de concepção de um novo (mais um) programa voltado para a EJA, tendo como pano de fundo o governo federal do Partido dos Trabalhadores, então redefinidor de toda a estrutura política do país.

A iniciativa trouxe a revalorização da educação profissional, e a maneira como este programa e toda sua política chegaram às escolas brasileiras, uma vez que se estabelece a dualidade entre o aspecto prescritivo (plano ideal) e o que ocorre em diversas unidades escolares, traços da realidade que se mostram na maioria das vezes completamente diferentes do que reza a lei.

Importante ressaltar os aspectos que levaram a formação profissional a se tornar em âmbito nacional o tipo de escolarização mais valorizado pelo o Ministério da Educação (MEC), bem como para as Secretarias Estaduais de Ensino, com a nova “febre” da expansão das escolas profissionalizantes.

Não obstante, a formação técnica retorna a nossas escolas como peça fundamental no novo projeto de país que hoje se vende para o mundo, inserido nas práticas político-econômicas mundiais pós-neoliberalismo, que se coadunam com os acordos e conchavos internacionais, que, em verdade, servem para a manutenção das estruturas de

comando capitalistas, porém, com uma nova roupagem e modelo social a ser perseguido, conforme explicita Colantonio e Silva (2011):

Educação e trabalho vinculam-se na sociedade brasileira de formas diferentes, conforme as peculiaridades históricas e econômicas que caracterizam o modelo de desenvolvimento social dos países latino-americanos. Estas características traduzem-se em iniciativas globais de desenvolvimento e expansão do modelo econômico capitalista que, ao atingir patamares elevados de produção e consumo dentre os países economicamente privilegiados, estendeu-se aos países periféricos (...) A expansão capitalista nestes países reconfigurou a relação entre educação e trabalho porque, dentre outros fatores, o capital torna-se o principal mediador (p. 65).

Assim, todo um conjunto legislativo foi criado no intuito de dar suporte a esse projeto educacional, como desdobramento de um grande projeto de políticas públicas. Com o Decreto N° 6.302, de 12 de dezembro de 2007 foi criado o Programa Brasil Profissionalizado, “com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais”.

Em seguida, pela Lei N° 11.982 de 29 de dezembro de 2008 tratou de expandir a Rede Federal de Ensino, uma ação para dar suporte ao novo modelo educacional em curso. Abriram-se diversas escolas, sobretudo, nas cidades interioranas, para que a profissionalização pudesse ir a todas as regiões do país, o mais ramificadamente possível.

Componente desse compilado de políticas, o PROEJA é lançado como um “braço” desse novo modelo educacional para a EJA, que, no caso da instituição supracitada, passou a funcionar em janeiro de 2007 após a confecção do seu Projeto Pedagógico. Tratou-se de um documento feito a muitas mãos, que, a exemplo de tantos outros,

deixou de fora a visão e a fala de sujeitos importantes neste processo, no caso, educadores e educandos.

Assim, de maneira repentina, esta instituição, tão acostumada a receber em suas salas de aulas, alunos oriundos dos cursos de ensino fundamental de formação geral, ou ainda, aqueles que ingressavam em seus cursos técnicos após concluírem o ensino médio, ou mesmo em seus cursos de nível superior, teriam agora que trabalhar com um público tão “exigente” em suas condições de vida, tornando premente a reconceitualização das práticas didático-pedagógicas a partir de então, impondo ao fazer escolar a incorporação não apenas de um novo tipo de aluno, mas de gestores, professores, técnicos e pessoal de apoio.

Não foi preciso um trabalho tão aprofundado para identificar alguns, porém sérios problemas que hoje existem no PROEJA naquela instituição. Com certeza o seria para explicar, histórica, metodológica e epistemologicamente em suas causas e proposição de possíveis soluções.

Todavia ainda existe uma distância em relação às intenções políticas, a gestão escolar e as práticas escolares dos sonhos, dos interesses, e das histórias de vida dos alunos que entraram naquela instituição para ocupar uma das vagas nos cursos ofertados (FREIRE, 2017; 2019).

Não foi um projeto pensado e implantado coletivamente. O currículo integrado, na verdade só existe enquanto aspecto prescritivo, conforme vemos:

A respeito da organização curricular, considera-se que a EJA abre possibilidades de superação de modelos curriculares tradicionais, disciplinares e rígidos. A desconstrução e construção de modelos curriculares e metodológicos, observando as necessidades de contextualização frente à realidade do educando, promovem a resignificação de seu cotidiano. Essa concepção permite a abordagem de conteúdos e práticas inter e transdisciplinares, a utilização de metodologias dinâmicas, promovendo a valorização dos saberes adquiridos em espaços de educação não-formal, além do respeito à diversidade (BRASIL, 2007, p. 30).

Não existe na prática um diálogo profundo entre a dimensão da interdisciplinaridade ou da transdisciplinaridade curricular. O que é fato, e isso se traduz na análise documental realizada em relação aos documentos que regem os cursos. É um currículo feito nos moldes antigos, compartimentado em disciplinas, quase sem nenhuma possibilidade de trânsito entre as áreas do conhecimento que são trabalhadas.

CONCLUSÃO

Têm-se, após análise que a prática docente se restringe a um conjunto de aulas estanques, onde cada docente cumpre sua carga horária, sem que nenhum professor conheça o trabalho da outra, a não ser que o faça por conta própria. Nota-se, desta maneira, o distanciamento existente entre a lei, os documentos que regem o programa e a realidade vivida.

Esta realidade, alavancada na pandemia, pode traduzir-se em alunos magoados, decepcionados, constrangidos por não se sentirem parte da instituição que estudam, com a consciência que não são respeitados nos seus direitos, embora estejam amparados por lei.

Apesar da garantia do acesso a Rede Federal de Ensino, não existe a garantia de uma formação profissionalmente de qualidade, uma vez que não existem materiais didáticos apropriados, com a oferta de laboratórios específicos ao programa, o que torna ainda mais difícil a superação de muitas dificuldades e o resgate de parte de sua dignidade.

Os fatos corroboram para o delineamento de um contexto de desigualdades. Estes alunos não se sentem formados da mesma maneira que os outros participantes da instituição. Sofrem com a pecha de serem chamados de alunos da EJA, portanto, parece que entraram pela “porta dos fundos”. O que deveria ser a oferta de um novo projeto

de vida, torna-se uma grande contradição, que não forma com qualidade a quem deveria formar, que não resgata o débito social daqueles cujos lugares sociais sempre foram reservados a opressão, a marginalidade, o trabalho braçal, a pobreza (FREIRE, 2017; 2019).

Desta forma, com a conjunção destes fatores, é possível encontrar um número cada vez mais crescente de evasão na pandemia, pois os alunos passam a não acreditar na proposta do curso, além de muitos deles desistirem por não possuírem condições de acompanhar algumas disciplinas, especialmente aquelas ligadas à matemática e a física, uma vez que trazem consigo um comprometimento nos conteúdos destas disciplinas.

Vale ressaltar, que os cursos foram implantados a revelia, sem que houvesse nenhum estudo no tocante as vocações e aos arranjos produtivos locais. Aquilo que poderia significar como o início de uma mudança de vida passa a reforçar, no íntimo destes educandos mais uma experiência de exclusão, de derrota e de aumento de dificuldade na vida, principalmente, em vias de um momento social de pandemia.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB**: lei de diretrizes e bases da educação: lei N. 9.394/96. Rio de Janeiro: DP&A, 1999, 104p.

BRASIL. **Decreto N° 6.302, de 12 de dezembro de 2007**. Institui o Programa Brasil Profissionalizado. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 de dezembro de 2007. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6302.htm>. Acesso em 10 de abril de 2021.

BRASIL. **Lei N° 11.982 de 29 de dezembro de 2008**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 de dezembro de 2008. p. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm>. Acesso em 10 de abril de 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: Rideel, 1988.

BRASIL. **Todos pela Educação**: Educação no Brasil, Região Nordeste. Disponível em <http://www.todospelaeducacao.org.br/educacao-no-brasil/>. Acesso em 15 de abril de 2021.

COLONTONIO, Eloise Médice; SILVA, Mônica Ribeiro. Políticas de Formação para o Trabalho PROEJA e o eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia. *In*: SILVA, Mônica Ribeiro da Silva. **PROEJA, Educação Profissional Integrada à EJA**: Entre Políticas e Práticas. 1. Ed. – Curitiba: Ed. UTFPR, 2011.

FLICK, Uwe. **Introdução à Pesquisa Qualitativa**. Rio de Janeiro: Editora Penso, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

PAIVA, Vanilda. **História da Educação Popular no Brasil**: educação popular e educação de adultos. 6ª. ed. revista e ampliada. – São Paulo, SP: Edições Loyola, 2003.

RIVERO, José. **Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos na América Latina**. *In*: Educação de Jovens e Adultos na América Latina: direito e desafio. – São Paulo, SP: Moderna, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Interlocuções Pedagógicas**: Conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. – Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

12

Veronica Rodrigues da Silva
Sávia Augusta Oliveira Régis

Sequência didática
Serra da Capivara-PI:
lugar de história,
memória e cultura

INTRODUÇÃO

A presente sequência de atividades foi desenvolvida junto às turmas do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental (séries iniciais) do Sesc – Centro Educacional de Parnaíba – PI e teve como proposta o desenvolvimento dos múltiplos saberes e conhecimentos ligados à história, à geografia e à cultura do território piauiense, por meio do estudo de vestígios deixados pelos primeiros habitantes do estado do Piauí. De acordo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC):

O estudo da História contribui para os processos formativos de crianças, jovens e adultos inseridos na Educação Básica, considerando suas vivências e os diversos significados do viver em sociedade. Desse modo, favorece o exercício da cidadania, na medida em que estimula e promove o respeito às singularidades e às pluralidades étnico-raciais e culturais, à liberdade de pensamento e ação e às diferenças de credo e ideologia, como requer, constitucionalmente, a construção da sociedade democrática brasileira (BNCC, 2015, p. 241).

Dessa forma, a historicidade nos permite reconhecer os processos e atividades humanas em diferentes períodos do tempo e espaço, tendo o estudo do passado (a nossa ancestralidade) como forma de apropriação do tempo presente e da percepção enquanto sujeito histórico e social. Segundo a Proposta Pedagógica do Sesc (2015, p.173) “a História aparece como um fenômeno que atravessa os tempos e nos ajuda a responder de onde viemos? O que somos? Para onde vamos? É a herança que todos temos ao nascer”.

Considerando a importância de conhecer e estudar sobre aspectos relevantes da história do território, dos processos de formação das culturas e dos povos, relacionando-os com o espaço geográfico ocupado, visando o desenvolvimento da capacidade de compreender a arte, a espiritualidade e a cultura nos diferentes contextos históricos (Proposta Pedagógica, 2015), as professoras do 4º e 5º ano do Ensino

Fundamental do Sesc Centro Educacional de Parnaíba realizaram atividades relacionadas à Serra da Capivara e aos vestígios dos primeiros habitantes do Estado do Piauí.

Percebendo a necessidade de preservação da memória e sendo este um direito de aprendizado das crianças, analisamos nesta sequência as representações rupestres na composição da identidade dos povos antigos, e a relação dos homens e mulheres primitivos com a natureza e o mundo que os cercava, e como estes se apropriavam do espaço natural, transformando-o e dando significado a este. Observamos o domínio da agricultura, da criação de animais, os instrumentos construídos inicialmente com pedras, o domínio dos metais e como os seres humanos foram se organizando em grupos, até desenvolverem as primeiras formas de leis e convívio.

Destarte, tivemos como objetivo geral proporcionar às crianças o conhecimento sobre os vestígios dos primeiros seres humanos no estado do Piauí. Como objetivos específicos, buscamos apresentar os sítios arqueológicos da Serra da Capivara por meio da visita virtual ao Museu do Homem Americano; socializar com as crianças a história da Fundação Museu do Homem Americano e da equipe de pesquisadores liderada pela arqueóloga Niède Guidon, e produzir releituras de artes rupestres em pedras e em jogo teatral utilizando o corpo.

METODOLOGIA

O presente estudo é referente a um relato de experiências vividas durante a pandemia do Novo Coronavírus (COVID-19), momento de muitas incertezas, em que nos reinventamos como escola para alcançar as crianças e levar a educação a cada uma por meio de propostas inovadoras e includentes. Desta forma, “precisamos contribuir para criar a

escola que é aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso recusa o imobilismo” (FREIRE, 2004, p.124). Para isto, contamos com o auxílio das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICS) para desenvolvermos atividades significativas, e que possibilitassem maior autonomia das crianças no processo de construção dos conhecimentos.

Na primeira fase de aplicação do projeto, que se deu ainda nas aulas online, construímos um quadro de interesses com as crianças, explicando aos alunos os objetivos que gostaríamos de alcançar com o desenvolvimento da sequência. Nas demais fases, realizamos visitas virtuais ao museu, assistimos documentários, fizemos atividades de pintura em pedras e jogos teatrais. A culminância se deu com uma roda de conversa virtual na Plataforma Teams com o tema “*Serra da Capivara: lugar de história, memória e cultura*”, tendo como palestrante a Dra. Elisabeth Medeiros, membro da Fundação Museu do Homem Americano (FUNDHAM).

Primeira fase

A sequência Serra da Capivara se configurou como uma convergência entre os Projetos *Meu Estado Piauí* (4º ano) e *Uma volta ao mundo* (5º ano), nos quais os estudos sobre a Serra da Capivara e o Museu do Homem Americano foram interesses em comum das crianças. Depois do diálogo inicial das professoras com suas respectivas turmas, foi divulgado o nome da sequência e seus objetivos. As crianças ajudaram a construir um quadro guia por meio da atividade *Chuva de ideias*, que nortearia o nosso trabalho, o que gostaríamos de descobrir durante as atividades da sequência. Segundo Leite (1996),

Ao participar de um projeto, o aluno está envolvido em uma experiência educativa em que o processo de construção de conhecimento está integrado às práticas vividas. Esse aluno deixa de ser, nessa perspectiva, apenas um aprendiz do conteúdo de uma

área de conhecimento qualquer. É um ser humano que está desenvolvendo uma atividade complexa e que nesse processo está se apropriando, ao mesmo tempo, de um determinado objeto do conhecimento cultural e ser formando como sujeito cultural (p. 32).

Então na primeira atividade, nossa sequência foi organizada da seguinte maneira: *O que já conhecemos sobre a Serra da Capivara? O que gostaríamos de conhecer?* Lembramos as crianças que as decisões deveriam partir dos interesses das duas turmas, pois esta era uma sequência didática comum ao 4º e 5º ano, e visava maior integração entre as turmas. As crianças fizeram perguntas como: *“Onde eles vivem?”*; *“O que eles comem?”*; *“Existia as diferenças entre trabalho de homem e trabalho de mulher?”*; *“Eles já conheciam o fogo?”*; *“Existiam preguiças gigantes na Serra?”*; *“O que era a megafauna?”*; *“Como surgiu a Pedra Furada?”*. Após a construção de nosso Quadro Guia, era hora de realizarmos as etapas da nossa sequência que aconteceu durante os meses de março, abril e maio de 2021.

Segunda fase

Em nossas atividades de leitura, pesquisas e visita ao museu virtual no site da Fundação Museu do Homem Americano (FUMDHAM), fizemos muitas descobertas sobre os vestígios e os sítios arqueológicos existentes na Serra da Capivara, além da formação natural do lugar (fauna, flora, clima). Este momento foi muito importante para construirmos a base de nossos conhecimentos, além de permitir reflexões sobre esses achados, de forma coletiva e dialógica.

A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que o professor, alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos (FREIRE, 2004, p. 52).

Tivemos como segundo eixo de atividades o *Cine pipoca*, com documentários sobre a história da FUMDHAM. Conhecemos a história da arqueóloga Niède Guidon e sua luta pela manutenção e continuidade das atividades de pesquisa do Museu. Neste documentário, as crianças puderam conhecer as dificuldades enfrentadas pelos pesquisadores, e como a ciência e a pesquisa são importantes para o crescimento intelectual das pessoas e do país. “*Tia, por que os cientistas do museu não ganham dinheiro para as pesquisas se elas são importantes para o país?*”; “*Como eles fazem essas pesquisas?*” (falas de crianças do 5º ano).

Ao vermos imagens dos sítios e das pessoas que fazem parte da Fundação, pudemos estabelecer um vínculo de reconhecimento, ativando nas crianças o sentimento de proximidade e pertença àquela realidade, pois reconheceram a Serra da Capivara como parte de um patrimônio da humanidade presente em nosso estado do Piauí. Segundo Le Goff, “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar identidade individual e coletiva” (1994, p.477). Desta forma, mesmo não visitando o local de forma presencial, foi construída a memória afetiva nas crianças, que demonstraram o interesse em saber mais sobre a Fundação e, um dia, visitar o museu. “*Tia, quando passar a pandemia, quero visitar o parque e ver a Niède. Será que a gente consegue ver ela lá?*” (fala de uma criança do 5º ano).

Terceira fase

Neste momento foi proporcionado às crianças vivências artísticas envolvendo as pinturas rupestres da Serra, dentre elas um jogo teatral e pintura de gravuras rupestres em pedras. Com estas atividades, as professoras abriram caminhos para aguçar a curiosidade das crianças, que se envolveram ativamente ao longo de todo o processo. “Quando a criança se expressa por meio da arte, ela se lança, se projeta. Nesse projetar existe um movimento de dentro para fora e de

fora para dentro. Desta forma, ela modifica e está sendo modificada, ela expressa o que sente e assimila aspectos dos ambientes de suas vivências”. (Proposta Pedagógica do Sesc, 2015, p. 202).

O jogo teatral consistia na montagem de fotografia a partir de imagens de figuras rupestres. As crianças enviaram fotos de encenações, reproduzindo as imagens rupestres com seus próprios corpos. Desta forma, imaginaram cenas do cotidiano dos seres humanos primitivos, como eles se relacionavam, seus rituais, festividades, como caçavam, entre outros.

Por meio da pintura em pedras, as crianças reproduziram gravuras rupestres da Serra utilizando pedras que coletaram em suas casas e tinta guache. Ao final da atividade, as pedras produzidas pelas crianças foram fixadas em uma parede da escola.

Finalizando a Sequência de Atividades sobre a Serra da Capivara, foi realizada uma socialização virtual na Plataforma Teams com o tema *Serra da Capivara: lugar de história, memória e cultura*, tendo como palestrante a Dra. Elisabeth Medeiros, membro da FUMDHAM. Por meio desta roda de conversa virtual, as crianças puderam conhecer mais sobre o trabalho da Fundação, e conversaram diretamente com uma das responsáveis pelo Museu, fato que as aproximou ainda mais da realidade da Serra da Capivara. Neste momento, elas puderam fazer suas perguntas a uma especialista no assunto, que dialogou com as crianças de forma comprometida e afetuosa, adequando a linguagem científica para que os estudantes compreendessem e se apropriassem dos conhecimentos.

Após a palestra, as crianças foram convidadas a escreverem cartas socializando os conhecimentos adquiridos ao longo da Sequência. As cartas foram encaminhadas para a FUMDHAM, como forma de agradecimento aos pesquisadores do Museu.

Figura 1 – Figuras Rupestres na pedra



Fonte: as autoras, 2021.

Figura 2 – Jogo teatral representando Gravuras Rupestres



Fonte: as autoras, 2021.

Figura 3 – Convite enviado às crianças pelas plataformas digitais



Fonte: as autoras, 2021.

Figura 4 – Palestra virtual com a Dra. Elisabeth Medeiros, da Fundação Museu do Homem Americano – FUMDHAM



Fonte: as autoras, 2021.

CONCLUSÃO

Pensar nas múltiplas descobertas em que podemos possibilitar às crianças o aprendizado em meio aos achados de suas pesquisas, observações e interações é a marca de nossa Proposta Pedagógica. Mesmo em tempo de pandemia, frente aos desafios enfrentados, não deixamos de usar como ponto de partida o aprendizado significativo, que nossas práticas podem gerar. Desse modo, a equipe do Sesc – Centro Educacional de Parnaíba- PI, tem buscado proporcionar às crianças e famílias novos caminhos que tornem o processo de ensino-aprendizagem possível e significativo. Percebemos e concebemos a educação como meio dialógico entre teoria e prática, que extrapola os muros da escola e das plataformas virtuais, pois o conhecimento está presente em todos os espaços, e nosso papel é mediar esse processo para que educandos e educandas percebam as possibilidades presentes em tudo que os cerca, despertando assim a curiosidade e vontade de aprender.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

LE GOFF, Jacques. **Memória**. In: **História e Memória**. Campinas: Ed. UNICAMP, 1994.

LEITE, Lúcia Helena Alvarez, **Pedagogia de Projetos: intervenção no presente**. Presença Pedagógica, Belo Horizonte: Dimensão, 1996. pp. 24-33.

SESC. **Proposta Pedagógica [do] Ensino Fundamental**; anos iniciais/ Sesc, Departamento Nacional. Rio de Janeiro, 2015.

13

Francisca Joselena Ramos Barroso

Maria Leticia de Sousa David

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Tecnologias digitais e a interdisciplinaridade nos processos de ensino e de aprendizagem

DOI: [10.31560/pimentacultural/2022.95897.13](https://doi.org/10.31560/pimentacultural/2022.95897.13)

INTRODUÇÃO

Ao longo de suas trajetórias formativas, os professores entram em contato com diferentes saberes, em destaque, podem ser mencionados os saberes pedagógicos, os científicos e os práticos, que constituem e são estudados pelas diversas ciências que fundamentam à docência. Desse modo, estes profissionais produzem e reelaboram conhecimentos que são essenciais as suas práticas pedagógicas. Além disso, é importante considerar que no exercício da profissão os docentes também desenvolvem diferentes saberes advindos de um trabalho contínuo, na interação com os outros sujeitos e no conhecimento do seu meio (FREITAS; SANTOS; LIMA; MIRANDA; VASCONCELOS; NAGLIATE, 2016), tendo a possibilidade de articular teoria e prática via práxis transformadora.

Nesse sentido, é importante destacar que “[...] a formação para a docência não se fundamenta somente em conhecimentos disciplinares e de conteúdo, mas deve envolver habilidades, como as consideradas pelos contextos sociais em que se insere o profissional docente.” (LIMA; LOUREIRO, 2017, p. 124). Sendo assim, a formação inicial de professores não pode ser restrita a transmissão de conhecimentos disciplinares e de conteúdos, mas é importante que ela estimule os licenciandos a desenvolverem habilidades e competências que são consideradas fundamentais ao exercício do magistério, mediante as necessidades formativas que emergem do contexto em que estes estão inseridos.

À vista disso, tem-se que a dinâmica de todas as escolas brasileiras foi transformada em 2020 por conta da pandemia da COVID-19, iniciada no Brasil em março de 2020, e, por isso, para evitar a contaminação, foi necessária a suspensão das aulas presenciais por tempo indeterminado e o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem escolares passaram a ocorrer por intermédio do

ensino remoto¹. Segundo Pimentel e Carvalho (2020) este é o momento oportuno para toda a comunidade escolar refletir e também discutir sobre suas práticas didático-pedagógicas, já que esse contexto se apresenta como uma situação singular. Mesmo os sujeitos que já estão familiarizados com a educação a distância sabem que a situação atual é diferente, uma vez que, se apresentam limitações e ao mesmo tempo potencialidades que a difere do que usualmente se conhece na modalidade de ensino a distância.

Logo, faz-se necessário o compartilhamento das vivências oriundas deste cenário peculiar. Assim sendo, na perspectiva da educação em contexto de ensino remoto e na constituição de novos conhecimentos por parte dos sujeitos, como também “[...] a partir da solução de problemas reais com a inclusão de recursos digitais, [é que] a interdisciplinaridade pode ser uma boa alternativa, pois colabora para que a interação e [o] diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento – representadas por disciplinas – aconteça” (CARDOSO, 2015, p. 215).

Desse modo, a implementação dos recursos digitais na prática pedagógica do professor contribui para que a interdisciplinaridade aconteça, já que favorecem o diálogo entre as diversas áreas do conhecimento retratadas pelas disciplinas e, por isso, este trabalho iniciou-se a partir do seguinte problema: como as tecnologias digitais contribuem para a interdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem? E como objetivo delimitou-se: compreender como as tecnologias digitais contribuem para a interdisciplinaridade nos processos de ensino e aprendizagem. Apresentou-se como justificativa para a realização desta pesquisa, em instância pessoal, o entendimento acerca da interferência da pandemia na sociedade, sobretudo nos processos de ensino e de aprendizagem.

1 O ensino remoto começou a ser desenvolvido no contexto da pandemia em 2020, para evitar aglomerações nas escolas e possíveis contaminações. Desse modo, as escolas foram surpreendidas com essa rápida transição do ensino presencial para o remoto, sendo o WhatsApp, Google Sala de Aula (Classroom), o Google Meet e o Google Formulário, as principais tecnologias digitais utilizadas pelos professores para mediar os processos de ensino e de aprendizagem, entre outras plataformas e aplicativos.

Nesse sentido, é importante mencionar que “[...] A realidade social é a cena e o seio do dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. [...] é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso [...]” (MINAYO, 2012, p. 14). Logo, a abordagem escolhida para guiar a produção deste estudo realizado no ano de 2021 foi a qualitativa, pois está relacionada ao ensino remoto, que é a realidade na qual as escolas estão atravessando desde 2020, além de enfatizar as experiências individuais e coletivas dos sujeitos.

Atrelado a essas vivências significativas apresenta-se as ideias dos seguintes autores na fundamentação teórica: Almeida, Pimenta e Fusari (2019); Alves e Garcia (2011); Cardoso (2015); Castells (2017); Freitas, Santos, Lima, Miranda, Vasconcelos, Nagliate (2016); Lima e Loureiro (2017); Maheu (2008); Pimentel e Carvalho (2020). Como também, foi desenvolvida uma pesquisa de campo cujo instrumento para coleta de dados foi um questionário com cinco questões abertas², direcionadas a seis licenciandos de diferentes semestres do curso de pedagogia, de uma universidade pública localizada no município de Itapipoca-Ceará.

Em continuação, tem-se que esta pesquisa também foi relevante, em âmbito profissional, porque estimulou a produção e o compartilhamento de conhecimentos sobre as tecnologias digitais e suas implicações à interdisciplinaridade. E, por fim, fez-se necessário essa investigação para a sociedade, uma vez que pode fomentar outros diálogos sobre as diversas experiências e os saberes mobilizados para o exercício da profissão no ensino remoto. O trabalho em questão, tem a seguinte estrutura, a introdução que já foi concluída, o desenvolvimento em que consiste a fundamentação teórica, por conseguinte, a

2 O questionário utilizado para a obtenção dos dados constituiu-se de cinco questões subjetivas com base nas seguintes categorias teóricas – tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), interdisciplinaridade, ensino e aprendizagem. Este instrumento foi elaborado via google formulário e enviado para os participantes.

análise dos dados coletados e produzidos com a pesquisa de campo e por fim, apresentam-se as considerações finais e as referências.

APORTE TEÓRICO

Desde o final do século passado as mudanças que marcam a sociedade contemporânea estão fazendo com que os problemas escolares deixem de ser apenas responsabilidade da área de educação. Como também, os problemas sociais passaram a ser convertidos em problemas escolares (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019). Assim sendo, com a disseminação da pandemia do coronavírus, em todo o mundo, o sistema educacional também foi atingido, já que a escola não pode se desvincular da realidade social e vice-versa.

Portanto, “[...] não se pode pensar a formação simplesmente na esfera acadêmica [...], mas é preciso pensá-la na totalidade das esferas que a compõem: a da prática pedagógica cotidiana, da prática política coletiva, da ação governamental [...]” (ALVES; GARCIA, 2011, p. 84). Dessa maneira, em 2020 com a necessidade da população passar a viver em quarentena, como uma medida preventiva contra a COVID-19, as aulas presenciais foram suspensas. Todavia, o ano letivo ainda estava em seu curso e, assim, o sistema de ensino precisava com urgência se adequar ao novo contexto e por isso, as práticas pedagógicas dos professores passaram a ser desenvolvidas de forma remota, algo realizado de modo emergencial e sem formação específica.

Nesta perspectiva, o ensino remoto vem se mostrando, apesar das limitações de acesso, interrupções na internet e dificuldades no manuseio com relação às tecnologias digitais, a melhor opção neste momento. Em razão disso, o “novo normal” exige dos professores novas competências mais amplas e sofisticadas. Logo, os docentes precisam

aprimorar suas competências em Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs (CIEB, 2019). No entanto, é preciso comentar que “[...] A falta de uma formação qualificada do (a) licenciando (a) é, portanto, um dos entraves para a promoção de um processo educacional que contribua para sua aprendizagem” (LIMA; LOUREIRO, 2017, p. 123). Ou seja, a falta de articulação ou até mesmo a ausência das tecnologias digitais da informação e da comunicação nas disciplinas que compõem o currículo das universidades, dificulta o desenvolvimento das competências digitais por parte dos professores e dos alunos.

Dessa forma, com o ensino remoto os professores não podem desenvolver da mesma forma que antes suas práticas pedagógicas, já que o número de alunos participando desses momentos é menor em decorrência da dificuldade de acesso. Logo, é importante que os professores incorporem “[...] novos saberes, elejam práticas inovadoras e facilitadoras em favorecimento do ensino-aprendizagem discente. [...]” (FREITAS; SANTOS; LIMA; MIRANDA; VASCONCELOS; CARVALHO; NAGLIATE, 2016, p. 437). Frente a isso, os professores precisam buscar diariamente metodologias de ensino diferenciadas para realizar em suas aulas remotas, a fim de melhor promover a aprendizagem dos alunos.

À vista disso, o ensino remoto vem possibilitando a descoberta e a implementação de recursos tecnológicos que ajudam o professor a desenvolver o conteúdo programático, são eles: WhatsApp, Google Sala de Aula, Google Meet e o Google Formulário. Acrescenta-se ainda que: “Os processos de socialização envolvem buscas, construções, ansiedades, escolhas, frustrações, desistências, mas também realizações e adesão à profissão. [...]” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 193). Portanto, a realidade na qual os professores estão vivenciando pode desencadear ansiedade, frustrações, desistências, mas também a aprendizagem de novos recursos que contribuam para o seu desenvolvimento profissional docente.

Na perspectiva de Castells (2017), a educação precisa ser considerada um bem prioritário, já que a chave do êxito econômico do Sudeste Asiático é o investimento maciço na Educação. Contudo, este é o maior problema da América Latina e, em particular do Brasil. Em adição, aponta-se que: “[...] é essencial ainda uma formação continuada que incentive práticas de diálogo direto com a realidade das escolas e da vida dos professores e gestores” (ALMEIDA; PIMENTA; FUSARI, 2019, p. 192). Por isso, é fundamental que sejam promovidas formações de qualidade para os docentes ainda em formação inicial sobre o uso das novas tecnologias digitais e conseqüentemente, sobre as competências digitais, tão essenciais para o magistério na atualidade.

Desse modo, as competências digitais segundo o Centro de Inovação para a Educação Brasileira – CIEB (2019) consistem na mobilização de conhecimentos, atitudes, práticas, valores e comportamentos que os professores precisam dominar para saberem utilizar as tecnologias digitais de forma a desenvolver uma aprendizagem crítica, colaborativa e criativa com os alunos. Portanto, nas aulas remotas é importante a construção do conhecimento colaborativo em grupo, valorizando os múltiplos saberes dos alunos com a mediação do professor. Nesta concepção, os computadores não são máquinas para ensinar, mas sim para conectar as pessoas (PIMENTEL; CARVALHO, 2020).

Nesse sentido, o CIEB (2019, s/p) reforça que: “A profissão professor exige o desenvolvimento de competências digitais para [a] transformação da prática pedagógica, [da] cidadania digital e [do] desenvolvimento profissional”. A realização de aulas remotas semanalmente e a postagem de atividades no google sala de aula são ações, por exemplo, que exigem cada vez mais dos professores o domínio sobre as competências digitais para que possam realizar seu trabalho. Desse modo, é fundamental a sintonia das ações desenvolvidas pelos professores, alunos e a gestão escolar. Então, o professor é o eixo essencial nessa construção pedagógica e a equipe gestora tem o papel de incentivar e mediar esse processo (CARDOSO, 2015).

Logo, o conhecimento é uma busca permanente, além ser prática e reflexiva. E por sua vez, essa experiência prática e reflexiva do sujeito se relaciona direta e permanentemente com o objeto em questão, que neste contexto de ensino remoto são as TDICs (ALVES; GARCIA, 2011). Dando continuidade, com relação a inclusão das tecnologias digitais nos currículos dos cursos de formação inicial para o magistério é importante acrescentar que

[...] poderia favorecer a construção de atitudes autônomas e coletivas, pois a relação com as TDICs não se daria em espaços definidos e fronteiriços ou eminentemente tecnicistas em relação à prática docente. Tal perspectiva tende a possibilitar a apropriação mais coesiva, subjetiva e fluida do uso destes artefatos para o apoio à atitude docente em relação às aprendizagens mediadas pelo computador (LIMA; LOUREIRO, 2017, p. 125).

Então, a inclusão das tecnologias digitais nos currículos das licenciaturas favorecem o desenvolvimento de atitudes autônomas e coletivas por parte de seus sujeitos, pois as TDICs possibilitam uma prática docente mais coesiva, subjetiva e fluída com relação ao uso desses recursos. Quanto à isso, complementa-se que “[...] a maioria de nossos alunos trabalhadores, mesmo em nível de graduação, não tem acesso fácil a ela [a internet] [...] embora a internet possa constituir uma ferramenta didática potente, a rede mais importante é aquela que os professores conseguem construir entre si” (MAHEU, 2008, p. 170). Assim, tem-se que muitos alunos de graduação não têm um fácil acesso a internet o que ocasiona dificuldades em assistir as aulas e realizar as atividades. Embora a internet seja um recurso em potencial à prática pedagógica do professor, a rede mais importante ainda é aquela que os professores estabelecem com seus alunos.

Dessa forma, as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola e universidade acontecem por intermédio do currículo. Compreende-se por currículo, o conjunto de saberes e conhecimentos científicos que são elaborados a nível nacional e que precisam ser

implementados nas instituições de ensino, respeitando e valorizando as particularidades de cada uma. Como também, o currículo real, sendo aquele que se expressa pelas diversas áreas do conhecimento, as chamadas disciplinas. E por fim, tem-se uma outra vertente, a de currículo oculto, que abrange os valores, atitudes, ideias, concepções e comportamentos que permeiam de modo sutil as relações entre professores e alunos no âmbito escolar. Por conseguinte,

Se estivermos tratando de problemas reais, precisamos desenvolver um olhar mais abrangente sobre a questão; nossas vidas não são operadas separadamente dentro de cada uma das disciplinas existentes na ciência, na maioria das vezes, precisamos conversar com outras áreas para encontrar alternativas adequadas. [...] (CARDOSO, 2015, p. 125).

Assim sendo, a escola e a universidade precisam desenvolver seus processos de ensino e de aprendizagem em articulação com os problemas reais que emergem da sociedade e para isso, é necessário um olhar mais atento e abrangente sobre cada questão que se apresenta. Dessa forma, para entender cada problemática é fundamental a constituição de conhecimentos baseados na interligação entre as diversas áreas da ciência, a fim de encontrar possíveis encaminhamentos. Ou seja, a interdisciplinaridade “[...] viabiliza uma aprendizagem por meio da prática e permite uma integração das disciplinas que facilita a apreensão pelos alunos de um pensamento complexo, hoje indispensável em face da tarefa do educador num mundo cujos maiores problemas [...] não podem ser resolvidos por uma perspectiva monodisciplinar” (MAHEU, 2008, p. 169).

Por esse ângulo, o diálogo interdisciplinar entre as diversas áreas do conhecimento pode ser facilitado pelo uso das TDICs. Esta interação não significa ter uma linguagem em comum, mas questionar, provocar, discutir, debater e pensar na possibilidade de um questionamento feito por uma disciplina ser respondida por outra. Enfim, refletir em conjunto a partir de uma formação específica

para que a elaboração do conhecimento aconteça, sem a preocupação da preponderância de uma disciplina sobre outra (CARDOSO, 2015). Nesse sentido, cabe destacar que “[As aprendizagens mútuas e significativas entre professor (a) e alunos (as) vivenciadas em formação inicial podem] contribuir com um ganho de autonomia intelectual, saindo-se da postura de simples transmissor de conteúdos, promovendo significado e engajamento para os alunos (as) e para si mesmo” (LIMA; LOUREIRO, 2017, p. 130).

ANÁLISE DE DADOS

As tecnologias digitais são recursos e sistemas usados para a difusão de informações, sendo assim, as tecnologias proporcionam a inter-relação de diferentes concepções e ampliam a dimensão cognitiva dos que conseguem filtrar essas informações, com vistas a se apropriar dos conhecimentos e descartar o que não é verídico. Em virtude disso, ter acesso e ser usuário dos meios digitais proporciona vantagens e desvantagens, pois prescinde de uma avaliação crítica, ao distanciar-se da aceitação passiva acerca das informações dispostas. Portanto, faz-se necessário “[...] a inserção de tecnologias digitais como ferramenta na construção de aprendizagens significativas para professores e alunos, bem como refletimos acerca do currículo escolar, sugerindo o trabalho interdisciplinar como uma possibilidade de diálogo na construção de saberes” (CARDOSO, 2015, p. 208).

Com base nisso, as tecnologias digitais vinculadas aos processos de ensino e aprendizagem podem levar os alunos e professores a um amplo acesso de dados, que precisam ser avaliados, proporcionando diálogos. No contexto de pandemia do COVID-19 e de isolamento social, o acesso às tecnologias não só conectou, como propiciou a interação, o ensino e aprendizagem dos discentes. Contudo, a

que se considerarem as limitações sociais e econômicas que, nesse contexto pandêmico, foram ampliadas e se tornaram mais nítidas. Sendo assim, o âmbito educacional também deixou visíveis as marcas da segregação que essas desigualdades sociais provocaram, pois nem todos tiveram acesso e condições adequadas para acompanhar o processo educativo durante o ensino remoto.

Em confluência, destaca-se por Joana que

As tecnologias digitais é todo recurso ou dispositivo utilizado como forma de contribuir com a transmissão de informações, com acesso às novas formas de se comunicar, compreender determinando assunto através da mesma, para auxiliar nesse processo de ensino aprendizagem, pois de certa forma o professor estará usando essas tecnologias a fim de contribuir com a aprendizagem dos estudantes por meios dessas tecnologias.

As tecnologias, partindo do argumento da participante apontada acima, envolve vastos recursos e aparelhos que prescindem de condições econômicas e financeiras para sua aquisição e uso. Por isso, é imprescindível que sejam fomentadas reflexões sobre a realidade social da maioria da população brasileira e sobre as consequências que o contexto emergencial e pandêmico provocou. Porquanto, a partir dessas análises, é possível conhecer as implicações das tecnologias na educação, bem como as limitações quanto ao seu acesso.

Em adição, afirma-se que “Tecnologias digitais são mecanismos virtuais que se atualizam cotidianamente. Essas tecnologias auxiliam na realização de trabalhos escolares e/ou acadêmicos, em pesquisas, acesso a diferentes informações, entre outros” (CATARINA). As vantagens anunciadas se relacionam ao acesso a artigos, resumos, monografias, dissertações, teses e demais trabalhos acadêmicos, que se constituem como produções científicas que proporcionam o contato com diversos conhecimentos. No entanto, por vezes, os usuários acabam assimilando, como conhecimento, informações provenientes de sites sem confiabilidade e difundindo, desse modo, notícias falsas. Destaca-se também que

As tecnologias digitais são recursos que podem ser usados em diversas áreas, possuindo como base principalmente a internet, celular e computador. Essas tecnologias digitais podem ser utilizadas para promover a ludicidade, dinamicidade e participação dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, visto que os sujeitos sentem-se mais instigados a participar das aulas, entendendo que a maioria dos indivíduos sabe usar as tecnologias e são adeptos a ela em seu cotidiano (SARA).

Nesse sentido, as aulas, diante do cenário de transformação das relações sociais, precisam ser atrativas, pois os alunos, envolvidos pela dinamicidade social, apresentam dificuldades de concentração e necessitam de estratégias criativas para que consigam aprender, por isso, as tecnologias se mostram como recursos lúdicos que estimulam a participação no contexto do ensino presencial. Contudo, no contexto do ensino remoto, em que estas tecnologias se apresentaram como a única forma de acesso à educação escolar; existiram também desvantagens, para além do acesso de poucos alunos, a dificuldade de participação efetiva dos alunos que têm esse acesso. Porquanto, na maioria dos casos, poucos os alunos ligavam suas câmeras e/ou áudios para facilitar a interação, bem como fazer perguntas nas vídeo-chamadas e uma minoria, em virtude disso, conseguia ter uma aprendizagem significativa.

Assim, Cardoso (2015, p. 10) pontua a necessidade de outra forma de interatividade, permeada pelo diálogo, participação, autonomia e reciprocidade, perpassando assim, uma comunicação passiva com os meios tecnológicos. Nesse sentido, “[...] ainda que os (as) licenciandos (as) estejam imersos em uma sociedade cibercultural em que sua formação não contempla o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em diferentes contextos, torna o pensar crítico da integração desse tipo de tecnologia na docência uma ação imprescindível” (LIMA; LOUREIRO, 2017, p. 123).

Com relação às aprendizagens e aos desafios com relação ao uso das tecnologias digitais no contexto das aulas remotas, Maria destacou que “Foi e continua sendo muito desafiador, mudamos completamente a nossa rotina, mas tiveram grandes benefícios. Conhecer plataformas, aprender a utilizar elas e apesar dos contras, foi enriquecedor” (MARIA). O âmbito escolar e familiar, diante disso, se inter-relacionaram ainda mais e foi necessária uma nova adaptação a este contexto pandêmico, tanto nas instâncias emocionais e psicológicas, como nas cognitivas e interpessoal.

Assim, menciona-se que “No ensino remoto aprendi a usar muitos espaços digitais, como Google meet, Google sala de aula, Google documentos e Google drive. O maior desafio foi aprender a manusear esses mecanismos e criar uma rotina de estudos nesses espaços” (CATARINA). Com isso, se explicitam plataformas que foram utilizadas no ensino remoto e que, diante disso, proporcionaram o desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem.

Em meio a esse grande fluxo de informações e a essa aquisição de novas aprendizagens, faz-se importante também à existência da interdisciplinaridade, pois esta irá proporcionar a organização efetiva dos esquemas mentais, fazendo com que haja ligações entre os diversos conhecimentos assimilados, por isso, evidencia-se que “Interdisciplinaridade é a ligação de disciplinas do currículo fazendo com que os assuntos delas se interliguem e possam ser trabalhados lado a lado. Ela facilita o processo de ensino-aprendizagem porque o assunto fica mais claro e mais completo” (CALEB). Logo, a interdisciplinaridade facilita a aquisição dos conhecimentos, porque rompe com a difusão fragmentada, ao interligar diferentes áreas do conhecimento e proporcionar a aprendizagem significativa.

Assim, as tecnologias podem contribuir para a interdisciplinaridade “dinamizando os saberes, colocando em evidência práticas pedagógicas utilizadas na efetivação do ensino e aprendizagem” (JOSÉ),

além de ampliar o acesso a diversos recursos que ampliam a ligação entre os saberes existentes. Portanto, as tecnologias podem “[...] contribuir por meio das plataformas que estão sendo utilizadas, vídeos, slides [...] e também recursos que dão a esses alunos protagonismo, como criação de jogos, aplicativos, criação de páginas na internet, dando autonomia a eles” (JOANA). Autonomia que os leva a constituir novas aprendizagens e a assimilar outros saberes.

Em virtude disso, o uso das tecnologias digitais favorece a interdisciplinaridade e os processos de ensino e aprendizagem “[...] de forma a mediar a comunicação [...] proporcionando [...] novas formas de aprendizagem no processo de ensino, fazendo com que o professor compreenda os vários recursos que podem ser usados nessa promoção da interdisciplinaridade [...]” (JOANA).

Portanto, quando as tecnologias digitais são usadas de forma crítica, podem auxiliar na reflexão sobre os conhecimentos que estão dispostos, reconhecendo-os como sistêmicos e capazes de inter-relacionar diversos conceitos, teorias e argumentações e, por isso, caracterizados como interdisciplinares. Dessa forma, “[...] há sim um link possível entre as tecnologias digitais, o currículo e a interdisciplinaridade na escola a partir da ação docente, desde que essa tarefa seja compartilhada e fomentada pela equipe gestora” (CARDOSO, 2015, p. 218).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As tecnologias digitais, enquanto recursos utilizados como forma de contribuir com a transmissão de informações, no contexto de pandemia, foram amplamente usadas no ensino remoto, mas já existiam e integravam o processo de ensino e aprendizagem, no entanto, não eram utilizadas com a mesma intensidade dos tempos atuais.

Sendo assim, o âmbito escolar, no contexto atual, se apoia nas tecnologias para difundir os conhecimentos científicos e, por conta do isolamento social devido a pandemia do COVID-19, usa esses recursos como uma forma de interação e de comunicação, constituindo os processos de ensino e de aprendizagem.

Dessa forma, o ensino remoto surgiu como uma alternativa para esse cenário, mas não pode ser acessado por todos, por conta das condições econômicas e sociais em que estão inseridos muitos sujeitos. A inclusão das tecnologias digitais nessa conjuntura se mostra como essencial e representa uma alternativa que irá permear, de modo mais intenso, também o ensino presencial, para trazer dinamicidade e ludicidade as práticas educativas. A interdisciplinaridade como relação entre as disciplinas, matérias ou áreas do conhecimento se revela como uma nuance que pode ser contemplada com o uso das tecnologias digitais. Portanto, as mesmas contribuem para a interdisciplinaridade, porque suscitam relações entre as diversas formas do conhecimento e propiciam um diálogo com diferentes pontos de vista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido; FUSAR, José Cerchi. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 78, p. 187-206, nov./dez. 2019. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwjo77SF37zsAhUBJrkGHc-CDBAgQFjAAegQIAxAc&url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fscielo.php%3Fscript%3Dsci_arttext%26pid%3DS0104=40602019000600187-&usg-AOWaw3HzubQO-j-9zZUE_wfscSs. Acesso em: 11 out. 2020.
- ALVES, Nilda; GARCIA, Renata. A construção do conhecimento e currículo dos cursos de formação de professores na vivência de um processo. *In*: ALVES, Nilda. (Org.). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 2011. cap. 4. p. 77-94.

CARDOSO, Aline de Oliveira da Conceição. Tecnologias digitais, currículo e interdisciplinaridade na escola: um link possível a partir da ação docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 208-219, jul-dez. 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj8u8mYl9nzAhX5r5U-CHXsdDuYQFnoECAkQAQ&url=https%3A%2F%2Frevistaseletronicas.pucrs.br%2Ffojs%2Findex.php%2Fporescrito%2Farticle%2Fview%2F18655&usg=AOvVaw0ZY8VXFGsiu8NAzL7-iBZS>. Acesso em: 19 out. 2021.

CASTELLS, Manuel. A educação é o bem prioritário. **Fronteiras do pensamento**. 20 out 2017. s/p. Disponível em: <https://www.fronteiras.com/entrevistas/manuel-castells-a-educacao-e-o-bem-prioritario>. Acesso em: 15 set. 2020.

CENTRO DE INOVAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA. Competências digitais na formação de professores. 08 de ago. 2019. Brasília – DF. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwj-ju-sez4rzsAhVuGLkGHatzDO0QFjAAegQIAxAC&url=https%3A%2F%2Fcieb.net.br%2Fwp-content%2Fuploads%2F2019%2F08%2Fapresenta%25C3%25A7%25C3%25A3o-revisada-ao-CNE-Compet%25C3%25AAncias-Digitais-na-Forma%25C3%25A7%25C3%25A3o-de-Professores-09-08-2019.pdf&usg=AOvVaw2hLTNh1WxUTh8d9ibM9d2Z>. Acesso em: 24 set. 2020.

FREITAS, Daniel Antunes; SANTOS, Emanuele Mariano de Souza; LIMA, Lucy Vieira da Silva; MIRANDA, Lays Nogueira; VASCONCELOS, Eveline Lucena; NAGLIATE, Patrícia de Carvalho. Saberes docentes sobre processo ensino-aprendizagem e sua importância para a formação profissional em saúde. **Interface, comunicação, saúde e educação**. 2016; 20 (57): p 437-448. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwih16CF5LzsAhWqJ7kGHck-wBS0QFjAAegQIARAC&url=https%3A%2F%2Fwww.scielo.br%2Fscielo.php%3Fpid%3D31414-32832016000200437%26script%3Dsci_abstract%26tln-g%3Dpt&usg=AOvVaw16RdAQnJrydDOaVbWFLxTE. Acesso em: 11 out. 2020.

LIMA, Luciana de; LOUREIRO, Robson Carlos. Docência interdisciplinar nas licenciaturas por meio da integração às tecnologias digitais: o caso da tecnodocência. **Revista Tecnologia e Sociedade**, vol. 13, núm. 27, abril. 2017, pp. 122-138. Disponível em: <https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiW3oCUmdnzAhVJqZUCHbBEBrcQFnoECAYQAQ&url=https%3A%2F%2Fperiodicos.utfr.edu.br%2Ffrts%2Farticle%2Fview%2F4898&usg=AOvVaw3o2CLYK7m2gy-Q51pnRdtMe>. Acesso em: 19 out. 2020.

MAHEU, Eric. Interdisciplinaridade na formação inicial de professores. *In:* _____. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; D'ÁVILA, C. M. (Orgs.). **Profissão docente**: novos sentidos, novas perspectivas. 2.ed. Campinas, SP: Papyrus, 2008. cap. 9. p. 165-175.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 32 ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2012.

PIMENTEL, Mariano; CARVALHO, Felipe da Silva Ponte de. Princípios da Educação Online: para sua aula não ficar massiva nem maçante! **SBC Horizontes**. 23 de maio de 2020. s/p. Disponível em: <http://horizontes.sbc.org.br/index.php/2020/05/principios-educacao-online/> Acesso em: 15 set. 2020.

SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS

Fauston Negreiros

Psicólogo, Mestre e Doutor em Educação pela UFC. Pós-Doutor em Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano pela USP. Professor Associado 2 da Universidade de Brasília - UnB. Compõe a diretoria da ABRAPEE (Gestão 2020-2022). Membro do Fórum sobre a Medicalização da Educação e da Sociedade. Coordenador do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Psicologia Educacional, Desenvolvimento Humano e Queixa Escolar/PSIQUED. Membro do GT Psicologia e Política Educacional da ANPEPP.

E-mail: fnegreiros@unb.br

Flávio Muniz Chaves

Pedagogo, Especialista em EJA, Mestre e Doutor em Educação.

E-mail: flavioufc2@gmail.com

Tiago Bruno Areal Barra

Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Licenciado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Bolsista pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/Demanda Social).

E-mail: arealtiago@gmail.com

Camila Paulino Marques

Técnica em assuntos educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Campus Campina Grande. Mestre em Matemática pelo Mestrado Profissional em Matemática em Rede Profissional (PROFMAT) e Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes (UCAM).

E-mail: camila.marques@ifpb.edu.br

Carolina Borges da Costa

Licenciada em pedagogia pela Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral, participou do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), durante 18 meses.

E-mail: carol_cbc2009@hotmail.com

Diego Adaylano Monteiro Rodrigues

Doutor e Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira (PPGEB) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Licenciado em Ciências Biológicas (UFC). Atualmente é professor na Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME). Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Ensino de Ciências (GEPENCI). Foi bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), atuou como professor na rede estadual e escolas particulares no Ceará, foi professor substituto na UECE e UFC. Recebeu o Prêmio Professor Rubens Murillo Marques de nível nacional que divulga e valoriza experiências inovadoras na formação de professores. Atuou como Coordenador Adjunto da equipe de Ciências do PNLD 2020.

E-mail: diegoadaylano@gmail.com

Élido Santiago da Silva

Doutor em Educação – PPGED/UFGA, Professor Adjunto IV da Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

E-mail: elidosantiago@ufpi.edu.br

Francisco Mirtiel Frankson Moura Castro

Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Doutor em Educação pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da UECE e do Programa de Pós-Graduação em Educação da UECE. Coordenador do Grupo de Estudos Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD) e do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE), ambos desenvolvidos na FACEDI/UECE. Integrante do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS) no PPGE/UECE.

E-mail: mirtielfrankson@gmail.com

Francisca Joselena Ramos Barroso

Professora da rede pública do município de Tururu-Ceará. Participante do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) e do Grupo de Estudos Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará.

E-mail: joselenabarroso12@gmail.com

Hozana dos Santos Silva

Graduada em Licenciatura em Matemática pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) – Campus Campina Grande.

E-mail: santoshozana6@gmail.com

Icaro Arcênio de Alencar Rodrigues

Psicólogo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) – Campus Campina Grande. Mestre em Gestão nas Organizações Aprendentes pela UFPB e Especialista em Saúde Mental pela FIP.

E-mail: icaro.rodrigues@ifpb.edu.br

Jefferson Soares Galvão

Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE); bolsista de Monitoria Acadêmica das disciplinas de Metodologia do Trabalho Científico e Pesquisa Educacional, financiada pelo Programa de Monitoria Acadêmica da Pró-reitoria de Graduação (PROMAC/PROGRAD). Integrante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GEPESAD) e do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE).

E-mail: jefferson.soares@aluno.uece.br

Jéssica Oliveira da Costa

Licenciada em Pedagogia (UFPI). Atuou como bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), no âmbito da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do Campus Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Professora Efetiva da Educação Infantil na Rede Municipal de Floriano-PI.

E-mail: jessica-oliveiralenner@hotmail.com

José Anderson Rodrigues de Souza

Mestre em Ciência da Computação na UFCG, e atualmente é doutorando na mesma instituição de ensino. Graduado em Tecnologia em Telemática no IFPB, campus Campina Grande (2015).

E-mail: joseanderson@copin.ufcg.edu.br

José Valdemir de Sousa Soares

Graduando no curso de Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Educação de Itapipoca (FACEDI), campus da Universidade Estadual do Ceará (UECE); e bolsista do Programa Institucional de Bolsas de iniciação à Docência (PIBID), na área de concentração Alfabetização. Integrante do Grupo de Estudo Pesquisas em Educação, Saberes e Aprendizagem da Docência (GE-PESAD) e do projeto de extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisas em Educação (NEDIMPE).

E-mail: valdemir.soares@aluno.uece.br

Jozeane Lucas de Almeida

Licenciada em Pedagogia pela UFPI/CAFS. Bolsista do Programa de Iniciação Científica Voluntária (ICV) da UFPI no período 2017-2018.

E-mail: jozeanealmeida681@gmail.com

Laudicéia Araújo Santana

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB) - Campus Campina Grande. Doutora em Ciências Sociais pela UFCG. Mestre em Economia Rural e Regional e Graduada em Ciências Econômicas pela UFPB - Campus II.

E-mail: laudiceia.santana@ifpb.edu.br

Luís Eduardo de Carvalho Brandão

Graduando em Pedagogia - Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

E-mail: luis.edubracho@gmail.com

Maria Leticia de Sousa David

Bolsista de Iniciação Artística do Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodologias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) Teatro com Fantoques. Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará. Participante do Projeto de Extensão Núcleo de Estudos de Didática, Interação e Metodolo-

gias de Pesquisa em Educação (NEDIMPE) e do Grupo de Estudos Saberes e Aprendizagens da Docência (GEPESAD).

E-mail: leticiadavid16@gmail.com

Marilde Chaves dos Santos

Licenciada em Pedagogia (UESPI). Especialista em Psicologia Educacional (PUC-MG) e em Supervisão Escolar (UCM). Mestre em Educação (UFPI). Doutora em Educação (UFRJ). Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), do *Campus* Amílcar Ferreira Sobral (CAFS). Atualmente, vice coordenadora da Brinquedoteca Mundo Encantado.

E-mail: marildechaves@bol.com.br

Milene Martins

Psicóloga, mestre em Educação pela Universidade Federal do Piauí, docente efetiva do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí, campus Amílcar Ferreira Sobral, na área de Fundamentos Psicológicos da Educação. Atua nas linhas de pesquisa: Psicologia do Desenvolvimento, Interface Psicologia e Educação e Psicologia Escolar Educacional.

E-mail: milenemartins@ufpi.edu.br

Pedro Lôbo Nascimento

Estudante do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Informática pelo Instituto Federal da Paraíba (IFPB) - Campus Campina Grande.

E-mail: pedrolnascimento2004@gmail.com

Sávia Augusta Oliveira Régis

Pedagoga, Graduada e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola SESC – Centro Educacional de Parnaíba.

E-mail: sregis@pi.sesc.com.br

Thais de Jesus Avelino

Psicóloga graduada pela Universidade Federal do Piauí (2019). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia – PPgPsi – da UFDPAR (2019-atual). Membro do Núcleo de Pesquisas e Estudos em Desenvolvimento Humano, Psicologia da Educação e Queixa Escolar (PSIQUED). Membro do Fórum sobre Medicalização da Educação e Sociedade – Núcleo Piauí. Estudos na área de

Psicologia Escolar e Educacional, pesquisa principalmente: fracasso escolar, sucesso escolar, políticas públicas educacionais, medicalização da educação e da sociedade e a relação entre a escolarização e o contato com a natureza.

E-mail: thaisavelino-27@hotmail.com

Veronica Rodrigues da Silva

Pedagoga, Graduada e Especialista em Educação em Rede pela Universidade Federal do Piauí. Professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na escola SESC – Centro Educacional de Parnaíba.

E-mail: vrsilva@pi.sesc.com.br

Wallison Brandão Vieira

Mestrando no Programa de Pós-graduação em Educação e Cultura – PPGEDUC/UFPA, Graduado em Pedagogia – Universidade Federal do Delta do Parnaíba.

E-mail: wallisonbran18@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagem qualitativa 34, 121
ações pedagógicas 120
ambiente acadêmico 173
análise dialética 7, 53
antidemocrática 7, 70, 74
Aprendizagem infantil 7, 29
Arte 8, 87
aspectos históricos 30
atividades educacionais 120
Atividades lúdicas 8, 119
atividades profissionais 120
aulas remotas 8, 127, 135, 136, 137, 138,
139, 140, 142, 143, 144, 145, 146, 148,
149, 221, 222, 228

C

capitalismo 30, 55, 57, 61, 67, 68
caráter historiográfico 12
celular 8, 87, 89, 91, 92, 108, 227
ciência 8, 10, 56, 57, 87, 88, 89, 90, 94,
95, 96, 101, 205, 211, 224
comunicação 100, 107, 109, 110, 113,
128, 131, 132, 147, 219, 221, 227, 229,
230, 231
comunidade anônima 100
cultura 9, 27, 28, 30, 45, 47, 56, 88, 89,
105, 137, 160, 181, 186, 194, 197, 198,
205, 206, 207, 209, 212

D

desigualdade 7, 53, 54, 61, 63, 67, 68, 143
desigualdade social 54, 61, 67, 68
dualidade educacional 7, 53, 54, 55, 61, 67,
68, 82, 83

E

educação 7, 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16,
19, 20, 21, 26, 27, 33, 39, 44, 45, 50, 51, 52,

54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 68, 71,
72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 80, 82, 83, 84, 85,
86, 93, 95, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 107,
113, 118, 119, 120, 121, 123, 125, 126, 127,
128, 130, 131, 132, 133, 134, 141, 142, 143,
148, 150, 151, 154, 157, 160, 169, 170, 174,
175, 176, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 184,
185, 186, 188, 191, 192, 193, 194, 195, 196,
197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 208,
215, 218, 220, 222, 226, 227, 231, 237
educação infantil 8, 50, 119, 120, 121, 123,
126, 128, 132, 133, 151, 184
educação nacional 71, 72, 73, 85
educação primária 7, 11, 12
Educadores sociais 9, 153
empreendedorismo 8, 99, 112, 116
ensino 7, 9, 14, 15, 21, 25, 28, 48, 52, 56,
70, 71, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82,
83, 84, 85, 89, 90, 96, 97, 101, 106, 114,
117, 120, 121, 124, 126, 127, 128, 130,
132, 133, 136, 137, 138, 139, 140, 141,
142, 143, 144, 145, 146, 147, 148, 149,
152, 174, 175, 176, 180, 181, 182, 183,
184, 185, 186, 187, 190, 191, 192, 193,
194, 195, 196, 197, 200, 201, 202, 215,
216, 217, 218, 219, 220, 221, 223, 224,
225, 226, 227, 228, 229, 230, 231, 235
ensino médio 7, 70, 71, 73, 75, 76, 77, 78,
79, 80, 82, 84, 85, 117, 201, 202
escola 8, 10, 12, 13, 14, 15, 16, 18, 19, 20,
21, 23, 25, 26, 27, 28, 40, 49, 50, 54, 55,
56, 57, 58, 61, 62, 63, 64, 67, 69, 71, 79,
81, 82, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 95,
96, 102, 103, 104, 105, 114, 117, 118, 122,
123, 126, 127, 137, 142, 144, 148, 150,
157, 171, 176, 181, 182, 184, 185, 187,
188, 192, 193, 194, 197, 198, 199, 208,

209, 212, 215, 220, 223, 224, 229, 231,
237, 238
escola pública 54, 69, 71, 82, 85, 88, 89, 102
Escolas domésticas 9, 172, 183

F

formação pedagógica 9, 189

H

história 9, 12, 13, 18, 19, 26, 27, 28, 57,
95, 158, 159, 165, 167, 170, 171, 173, 174,
177, 178, 179, 182, 187, 188, 196, 199,
206, 207, 208, 209, 211, 212

I

ilusão antropocêntrica 30
interdisciplinaridade 9, 89, 93, 95, 96, 97,
203, 216, 218, 219, 224, 228, 229, 230, 231
isolamento social 8, 100, 119, 120, 121,
126, 128, 131, 132, 145, 151, 225, 230

J

jargões empresariais 71
jogos virtuais 31
jogo teatral 208, 211, 212

M

manifestações lúdicas 120
mercadológico 30
microscópios 8, 87
mídias sociais 101, 113
mídias sociais digitais 101, 113
modernização 7, 11, 20, 26, 27

N

natureza 7, 12, 23, 24, 29, 30, 31, 32, 33,
34, 35, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45,
46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 55, 59, 77, 79,
129, 161, 162, 166, 167, 178, 208, 237

P

pandemia 9, 100, 101, 102, 103, 105, 106,
107, 108, 109, 112, 113, 114, 115, 116,

117, 120, 121, 126, 127, 128, 136, 137,
141, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151,
152, 189, 190, 199, 203, 204, 208, 211,
215, 217, 218, 220, 225, 229, 230
pedagógicas direcionadas 120
período pandêmico 8, 115, 135
plataformas virtuais 136, 215
política 7, 14, 15, 58, 70, 71, 72, 75, 77,
78, 84, 164, 166, 193, 194, 199, 200, 220
política educacional 7, 70, 71, 84, 194,
199, 200
professoras 25, 111, 121, 128, 129, 130,
131, 139, 142, 143, 147, 181, 185, 207,
209, 211

Q

questões educacionais 126, 174

R

recursos didáticos 8, 119, 120, 124, 128,
129, 195
redes sociais 8, 99, 100, 101, 102, 103,
104, 105, 106, 107, 108, 113, 116, 118,
142, 149
relacionamentos amorosos 100

S

saúde mental 8, 99, 101, 102, 103, 104,
106, 107, 108, 110, 116, 127
socioeconômica 54

T

tecnologias 76, 77, 79, 95, 100, 105, 127,
128, 143, 150, 218, 219, 220, 221, 222,
223, 225, 226, 227, 228, 229, 230, 231
Tecnologias digitais 9, 216, 226, 231
trabalho infantil 54, 63, 168

www.pimentacultural.com

Educação e Sertão Nordestino

estudos interestaduais