

# REDESCOBRI

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE



## ORGANIZAÇÃO

MARIA DEL PILAR TOBAR ACOSTA  
MÔNICA PADILHA FONSECA  
CÂNDIDA BEATRIZ ALVES



# REDESCOBRIR

DIÁLOGOS EM EDUCAÇÃO E DIVERSIDADE

## ORGANIZAÇÃO

MARIA DEL PILAR TOBAR ACOSTA  
MÔNICA PADILHA FONSECA  
CÂNDIDA BEATRIZ ALVES

EDITORA IFB  
2023



## INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA

<b>REITORA</b> Veruska Ribeiro Machado	<b>COORDENAÇÃO DE PUBLICAÇÕES</b> Daniele dos Santos Rosa
<b>PRÓ-REITORA DE ENSINO</b> Rosa Amélia Pereira da Silva	<b>PRODUÇÃO EXECUTIVA</b> Jefferson Sampaio de Moura
<b>PRÓ-REITORA DE EXTENSÃO E CULTURA</b> Diene Ellen Tavares Silva	<b>ORGANIZAÇÃO</b> Maria del Pilar Tobar Acosta Mônica Padilha Fonseca Cândida Beatriz Alves
<b>PRÓ-REITORA DE PESQUISA E INOVAÇÃO</b> Simone Braz Ferreira Gontijo	<b>COPIDESQUE E PREPARAÇÃO</b> Maria del Pilar Tobar Acosta
<b>PRÓ-REITORA DE ADMINISTRAÇÃO</b> Cláudia Sabino Fernandes	<b>REVISÃO DE TEXTO</b> Sinara Bertholdo de Andrade
<b>PRÓ-REITOR DE GESTÃO DE PESSOAS</b> José Anderson de Freitas Silva	<b>DIAGRAMAÇÃO</b> Bruno Carlucci
	<b>CAPA</b> María del Pilar Tobar Acosta Desenho em Nanquim sobre papel couché 200g/m <sup>2</sup> Dimensões: 20x20cm. Título: "Sentipensar" - Ano: 2020
	<b>APOIO</b> Sinasefe-DF

R314 Redescobrir : diálogos em educação e diversidade [recurso eletrônico]. / María del Pilar Tobar Acosta, Cândida Beatriz Alves, Mônica Padilha Fonseca (organizadoras). – Brasília, DF : Editora IFB, 2023.  
239 p. : il. color.

Edição digital  
ISBN 978-85-64124-98-1

1. Educação. I. Acosta, María del Pilar Tobar. II. Alves, Cândida Beatriz. III. Fonseca, Mônica Padilha. IV. Título.

CDU 37

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO María del Pilar Tobar Acosta	5
<u>SEÇÃO 1 – ENSAIOS</u>	<u>7</u>
DO MEDO DE SER CAVALGADURA: reflexões sobre o ser/fazer docente Rafael Batista de Sousa	8
ARTE: por uma razão sensível María del Pilar Tobar Acosta	16
“PROFESSORA, O QUE VOCÊ ESTÁ LENDO?” O letramento literário na formação docente Larissa Dantas Oliveira	19
MÍDIA E CRIANÇA: a permanência dos jogos tradicionais Camila Tenório Cunha	25
<u>SEÇÃO 2 – PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO</u>	<u>32</u>
ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO – PROEJA – DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, CAMPUS SÃO SEBASTIÃO: contribuições da modalidade na formação do estudante trabalhador Maria Paula Alves Siqueira Wesley da Silva Oliveira	33
INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CURSO PROEJA: análise do curso técnico integrado em secretariado do campus São Sebastião em tempos de pandemia Naiara Almeida Pedro Henrique Isaac Silva	63
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA ESTUDANTES AUTISTAS: um olhar sobre as políticas públicas e formação docente na rede pública de ensino do distrito federal Eloise Deccottignies Carreiro Pedro Henrique Isaac Silva	85
INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E PLANEJAMENTO DOCENTE: a potencialidade do desenho universal para a aprendizagem como promotor de uma educação para a diversidade Caroline Maia de Oliveira Camila Maia de Oliveira Cândida Beatriz Alves	100
MÃES ESTUDANTES NA PANDEMIA: conciliação ou sobrecarga Ingrid Nayara da Silva Santana Cândida Beatriz Alves	111

LUDOTECA COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ÀS MÃES ESTUDANTES DO IFB CAMPUS BRASÍLIA Fernanda Campos Villela Maia Mônica Padilha Fonseca	121
PARQUE INFANTIL PÚBLICO COMO ESPAÇO DO LIVRE BRINCAR: um estudo sobre a região administrativa de São Sebastião – DF Déborah da Silva Santos Mônica Padilha Fonseca Jonas de Oliveira Bertucci	138
MUSEU VIRTUAL DAS HEROÍNAS SEM ESTÁTUA: criação de espaços e ferramentas tecnológicas para o restauro da história das mulheres Isabela Carolina Caixeta Rabelo María del Pilar Tobar Acosta	161
“TECENDO SABERES”: um estudo em ADC sobre práticas de ensino- aprendizagem de mulheres em cursos FIC Iranilde Tavares da Câmara María del Pilar Tobar Acosta	170
ANÁLISE DE PUBLICITÁRIAS QUE NÃO HOMENAGEIAM AS PROTAGONISTAS DO DIA OITO DE MARÇO Matheus Henrique Gonçalves Pereira María del Pilar Tobar Acosta	191
<u>SEÇÃO 3 – AÇÕES DE EXTENSÃO</u>	<u>205</u>
PIPA-PAPAGAIO: história longa na humanidade, tão longa quanto a luta por liberdade do gênero feminino. Camila Tenório Cunha Sílvia Aparecida Diirr Ornelas	206
OFICINA DE ZINE: Suporte para análise e reflexão sobre a presença do ‘analfabeto endinheirado’ na literatura brasileira e a crise da formação cultural María Eneida Matos da Rosa	216
LABORATÓRIO REDESCOBRIR 2020 A 2022: Uma resignificação da extensão no período pandêmico María del Pilar Tobar Acosta Alessandro Borges Cordeiro	227
DADOS BIOGRÁFICOS DAS/OS AUTORAS/ES	238

# APRESENTAÇÃO

María del Pilar Tobar Acosta

O presente livro é fruto do trabalho de três anos de professoras/es e estudantes do *Campus* São Sebastião do Instituto Federal de Brasília engajadas/os e articuladas/os no Grupo de Pesquisa cadastrado no CNPq “Redescobrir: educação, cultura e práticas inovadoras” e, especialmente, pela construção do REDESCOBRIR – Laboratório tecnologia e diversidade.<sup>1</sup>

O conceito ao redor do qual se desenvolveram as reflexões, nesta obra, apresentadas deriva da canção Redescobrir, de Luiz Gonzaga do Nascimento Júnior, Gonzaguinha (1981), do álbum antológico “Coisa Mais Maior de Grande”:

Como se fora brincadeira de roda, memória  
Jogo do trabalho na dança das mãos macias  
O suor dos corpos na canção da vida, história  
O suor da vida no calor de irmãos, magia  
Como um animal que sabe da floresta memória  
Redescobrir o sal que está na própria pele macia  
Redescobrir o doce no lamber das línguas, macias  
Redescobrir o gosto e o sabor da festa, magia  
Vai o bicho homem fruto da semente, memória  
Renascer da própria força, própria luz e fé, memória  
Entender que tudo é nosso, sempre esteve em nós, história  
Somos a semente, ato, mente e voz, magia  
Não tenha medo, meu menino povo, memória  
Tudo principia na própria pessoa, beleza  
Vai como a criança que não teme o tempo, mistério  
Amor se fazer é tão prazer que é como se fosse dor, magia  
Como se fora brincadeira de roda, memória  
Jogo do trabalho na dança das mãos macias  
O suor dos corpos na canção da vida, história  
O suor da vida no calor de irmãos, magia

No contexto do grupo de pesquisa e do laboratório, diferentes atores mobilizaram saberes de distintas searas do conhecimento, a princípio, buscando promover uma (re)descoberta de processos formativos, focalizando a valorização da potência da diversidade e o desenvolvimento de recursos tecnológicos para práticas educacionais. Contudo, para muito além, tivemos de (re)descobrir como viver em face de uma pandemia, bem como tivemos de nos (re)descobrir como docentes e pesquisadoras/es a partir das adversidades que precisamos sobrepassar. Esse esforço, pela ressignificação das bases conceituais e estéticas que instanciaram nosso laboratório, possibilitou que, para além de resistir/sobreviver, tenhamos reexistido (Acosta, 2018; Souza, 2011).

Os tempos que vivenciamos e, a partir dos quais, trabalhamos foram sobremaneira difíceis para a ciência, a tecnologia, a pesquisa e, principalmente, a educação no Brasil, impondo-nos uma série de desafios para a realização das atividades, inicialmente, planejadas no começo de nossa jornada, em 2020. De lá para cá, enfrentamos, simultaneamente, e uma das maiores crises sanitárias, com a pandemia de COVID-19, e uma das mais duras crises econômicas da história recente, com brutais cortes de recurso para instituições públicas, desemprego e falta de ações efetivas para a assistência estudantil. Desse modo, tivemos de gerir a precariedade, produzindo resultados que evidenciam, pela qualidade e diversidade de projetos realizados, o esforço e

---

<sup>1</sup> O Laboratório Redescobrir: Tecnologia e Diversidade foi constituído a partir de uma submissão contemplada no Edital Pró-grupos 36/2019 PRPI/RIFB/IFBRASÍLIA, bem como esta publicação foi contemplada no Edital 13/2022 - PRPI/RIFB/IFBRASÍLIA - Apoio a Publicações de Obras Técnico-Didáticas.

superação de trabalhadores da educação e de professores em formação esperançosos de um país mais justo e igualitário.

Nesse espaço, inicialmente virtual, dado que começamos a trabalhar no contexto do isolamento social devido à pandemia de COVID-19, foram desenvolvidos projetos de pesquisa e extensão, numa dinâmica colaborativa e orgânica embasada na troca de experiências e reflexões sobre o ofício da educação e da pesquisa, no contexto da atuação EBTT que caracteriza o ofício de suas/seus membras/os. Os textos aqui reunidos buscam ser, desse modo, uma expressão da *práxis* de professoras/es e estudantes engajados com a educação pública a partir do marco da ciência como ferramenta de transformação social.

Cada um dos trabalhos, que, ora, apresentamos, representa o registro de vestígios materiais de uma série de processos que estiveram à base da produção acadêmica propriamente dita, em que tramamos, por meio de palavras, o tecido de solidariedade que nos reuniu como aldeia de conhecimento, mesmo nos momentos de isolamento social. Assim, o livro está dividido em três partes, sendo que a primeira traz ensaios que versam sobre a prática como docentes e pesquisadoras/es, focalizando a arte, a brincadeira e a ciência como vetores de humanização em tempos de fascistização da sociedade brasileira.

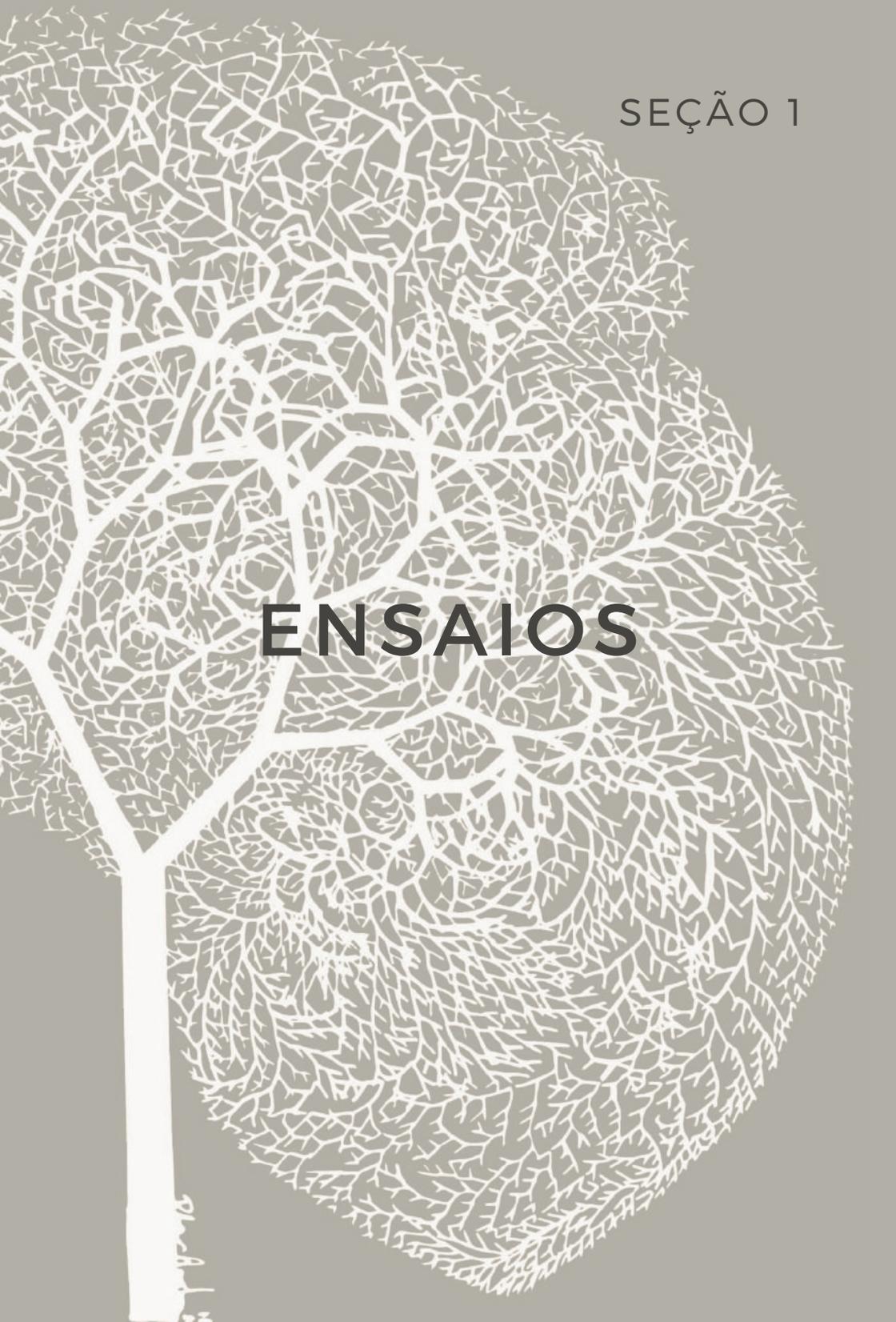
A segunda parte dedica-se a trabalhos de pesquisa desenvolvidos junto a professoras/es em formação dos cursos de Licenciatura em Letras Português e Pedagogia do Instituto Federal de Brasília, tanto no formato de iniciação científica como também a partir de Trabalhos de Conclusão de curso, havendo textos agrupados em quatro eixos, quais sejam: educação e inclusão; educação e maternidade; brincadeiras e direitos humanos; e discurso, educação e feminismos

E, ao final, a terceira parte constitui-se como repositório das ações de extensão desenvolvidas pelo Laboratório em parceria com os diferentes cursos do Campus São Sebastião, tendo destaque os cursos de Ensino Médio Integrado em Administração e em Desenvolvimento de Sistemas Educacionais.

Esperamos que esta obra seja transitiva a todas as pessoas que se interessam pelos temas aqui debatidos, em especial, professoras/es em formação engajadas/os na superação de problemas sociais por meio da valorização da diversidade, da arte, da ludicidade e da ciência. Buscamos, de modo ampliado, contribuir para o debate sobre produção de conhecimento a partir da perspectiva nos diversos campos que coadune teoria e prática na promoção de um projeto de superação dos problemas sociais por meio da ciência engajada.

## Referências bibliográficas

- ACOSTA, María del Pilar Tobar. **Construções Discursivas de Reexistência**: um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil. 2018. 408f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.
- GONZAGUINHA. Redescobrir. *In*: GONZAGUINHA. **Coisa mais maior de grande**. Rio de Janeiro: EMI-Odeon, 1981. Faixa 15. 1. Disco de vinil.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de Reexistência**: Poesia, Grafite, Música, Dança, Hip-Hop. São Paulo, Parábola, 2011.



SEÇÃO 1

# ENSAIOS

## DO MEDO DE SER CAVALGADURA: reflexões sobre o ser/fazer docente

Rafael Batista de Sousa

### Primeiras palavras

Há um poema de António Gedeão (1906-1997), poeta português, intitulado *Impressão digital*, que tem me acompanhado há algum tempo. Trata-se de um texto que fala, como o próprio título já denuncia, de algo que distingue os sujeitos – o olhar. Mais que isso, a forma como vemos o mundo ao nosso redor e como atribuímos sentido aos fatos que atravessam o ordinário de nosso cotidiano. Ei-lo

#### Impressão digital

Os meus olhos são uns olhos,  
e é com esses olhos uns  
que eu vejo no mundo escolhos,  
onde outros, com outros olhos,  
não veem escolhos nenhuns.  
Quem diz escolhos, diz flores!  
De tudo o mesmo se diz!  
Onde uns veem luto e dores,  
uns outros descobrem cores  
do mais formoso matiz.

Pelas ruas e estradas  
onde passa tanta gente,  
uns veem pedras pisadas,  
mas outros gnomos e fadas  
num halo resplandecente!!  
Inútil seguir vizinhos,  
querer ser depois ou ser antes.  
Cada um é seus caminhos!  
Onde Sancho vê moinhos,  
D. Quixote vê gigantes.  
Vê moinhos? São moinhos!  
Vê gigantes? São gigantes

Quando me propus a refletir sobre a docência, especificamente sobre a minha experiência em sala de aula, este poema me veio imediatamente à memória. Poderia justificar a sua presença alertando aos leitores que nem só de flores se faz a vida de um(a) professor(a), tampouco só de pedras. Na tentativa de driblar o óbvio, ele me diz que talvez o maior exercício seja o de educar o nosso olhar diante dos escolhos que surgem, como a pedra drummondiana, pelo meio do caminho a marcar a vida de nossas retinas tão fatigadas, que de tropeço se fez poema.

Portanto, este texto tem o objetivo de transformar pedras em flores. Proponho-me a partilhar experiências pedagógicas pelo avesso, isto é, ao invés de expor experiências exitosas, como poderia desejar aquele que abre as páginas deste ensaio, começo por dois fracassos. Ou pelo menos por duas vivências surgidas de estratégias fracassadas, mas que muito me ensinaram e forçosamente proporcionarem crescimento.

Dessa maneira, este ensaio também poderia se chamar *Sobre os mitos que os professores alimentam* ou *Crônica de um docente iniciante*. Mas ficarei com *Do medo de ser cavalgada* mesmo, por ilustrar bem os mitos e as crenças que (ainda) parecem assombrar professoras e professores em suas rotineiras tentativas de ultrapassar os escolhos que, por tantas vezes, embaçam a visão da primavera.

Iniciei a minha vida como professor por volta do ano de 2005. Neste (curto) período de tempo, passei por muitas cidades, pelos mais diversos segmentos – Anos Finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Cursinhos Pré-Vestibular, Educação de Jovens e Adultos, Licenciatura – e pela minha vida circularam um número incalculável de estudantes. Paraphrasing o poeta Manuel Bandeira, o vento varria as escolas, o vento varria os alunos, o vento varria tudo... E a minha vida ficava cada vez mais cheia de escolas, de alunos, de tudo.<sup>2</sup>

Atuei em instituições privadas e em escolas públicas, tive alunos muito ricos, herdeiros das capitâneas hereditárias, e alunos muito pobres, herdeiros do sistema escravocrata, capitalista e latifundiário tão atroz que ainda marcam a nossa história. E assim eu fui pintando o meu retrato da educação brasileira com as tintas e pinceis que davam forma à desigualdade social estruturante da realidade.

No ano de 2007, tornei-me professor efetivo da Secretaria de Educação do Estado de Goiás, no entorno de Brasília, realidade periférica muito pobre e precária. O que não me intimidava de tão parecida que era com a Santa Maria, lugar onde eu cresci e onde ainda morava. As carências eram quase as mesmas: saneamento básico deficitário, violência gritante, falta de aparelhos públicos para a comunidade, ausência de oportunidades, sobretudo para a juventude.

Diante de um quadro tão perverso – e que eu conhecia tão bem – propus-me a ser o “melhor professor” que eles pudessem ter. No fundo, a minha intenção era oferecer uma educação de qualidade, porque foi ela que fez com que eu, vivendo as mesmas condições, pudesse mudar um pouco a minha realidade. E eu queria mudar a realidade daquelas crianças.

Abro um parêntesis para declarar que a noção de meritocracia nunca me seduziu, como talvez possa soar o parágrafo acima. Embora a educação tenha sido para mim um caminho possível em meio ao cenário de marginalidade e subemprego, desde cedo compreendi, pela vivência dolorosa, que a culpabilização do sujeito pelo seu fracasso é uma estratégia perversa que impede que nos aprofundamos no debate sobre o racismo estrutural, sobre a sociedade de classes, sobre a desigualdade de gênero, sobre o modo de produção que, em suma, aniquila a condição humana produzindo uma minoria privilegiada e uma imensidão de sujeitos condenados à vulnerabilidade. Fecham-se os parêntesis.

Logo soube que iria trabalhar com uma turma de sexto ano. Cheguei empolgado na escola, trazendo comigo todo o arcabouço colecionado nos anos de licenciatura, os discursos mais modernos acerca de ensino-aprendizagem, linguística e literatura. Um professor bastante experiente – e se tem algo que eu respeito muito são os cabelos brancos dos mais velhos que eu –, crente de que me presenteava com um ensinamento valioso, daqueles que se guarda para entregar a alguém que dará continuidade ao seu legado, me falou entre sussurrante e enfático: “*Um bom professor é aquele que tem AUTORIDADE, que tem CONTOLE DE SALA. Não seja bonzinho não, porque se não eles te montam e te fazem de cavalgada*”.

Aquelas palavras ecoavam em minha cabeça de forma perturbadora. Confesso que a fala daquele professor me desestabilizou um pouco e foi responsável por uma alteração significativa em meu planejamento. Mas se tal ensinamento emanava de alguém que há tantos anos se dedicava a ensinar, elas teriam muito valor.

<sup>2</sup> Trata-se do poema *Canção do vento e da minha vida*, constante de *Lira dos Cinquent'Anos* (1940), em que o vento metaforiza a dialética do tempo e da vida, que a um só tempo leva os sujeitos e as vivências, localizando-os no pretérito da memória, mas também tecem as marcas que constituem o próprio tecido da vida.

Sendo assim, entrei na sala de aula que seria minha por um tempo que eu não podia calcular. A dinâmica de quebra-gelo, o momento de descontração que permite aos alunos e professores se conhecerem melhor, as apresentações mais demoradas (nome, idade, de onde vim, quem eu sou), tudo isso foi riscado do plano de aula diante do medo de me tornar cavalgada. Olhava para eles como se fossem inimigos a quem eu deveria demonstrar o meu pulso firme, o meu “controle” de sala.

De pronto, iniciei com uma atividade, porque, convenhamos, se há algo que serve para demonstrar a autoridade de um professor certamente isso é atividade, exercício, nota, menção. São esses alguns dos elementos de controle que domesticam os nossos corpos e nos comunicam a lógica hierárquica que caracteriza a sala de aula. Não à toa, Michel Foucault, em *Vigiar e Punir* (1975), demonstra como prisões e escolas funcionam de forma análoga em múltiplos aspectos.<sup>3</sup>

A atividade consistia na leitura de breve texto literário, cuja tarefa inicial era circular as palavras que eles desconheciam e, em casa, com a consulta de um dicionário, os estudantes deveriam copiar os verbetes na íntegra. O meu objetivo era trabalhar com eles o gênero “verbetes”, ensiná-los a consultar o dicionário, explorar as informações que estão ali dispostas, as abreviaturas, a hierarquização de sentidos – do mais denotativo para o mais conotativo – e, após tudo isso, mergulhar promover uma maior compreensão do conto apresentado.

No outro dia eu passaria dando visto nos cadernos e marcando no meu diário o sinal de positivo e negativo, outro signo do meu despotismo. Sem delongas, a frustração foi geral. Passava de fileira em fileira, indagando sobre a tarefa e um após outro respondia negativamente: “*Não fiz, professor*”. E eu questionava: “*Não fez por quê?*”. As respostas eram as mais diversas e criativas: um esqueceu, outro não teve tempo, aquela emprestou o caderno para o colega, aquela outra o irmão rasgou e por se segue uma lista infundável de justificativas entre plausíveis e absurdas. Lá pelas tantas, eu já antevia o meu descontrole e sopesava o quanto aquilo me custaria. Enxergava-me de montaria sendo humilhado por uma multidão de estudantes que me fariam de refém.

Em uma das fileiras, pergunto a um garoto: “*Cadê a atividade?*”. Segue-se o diálogo: “*Não fiz!*”, “*Por que?*”, “*Meu dicionário pegou fogo*”. Essa última declaração soou-me como uma faísca a alcançar um feixe de feno. No meu segundo dia de aula, pus-me descontroladamente a esbravejar uma série de frases que eu sempre condenei. Dizia eu: “*Vocês acham que tem algum palhaço aqui?*”; “*Eu não preciso disso aqui não. Eu já passei por isso. Quem precisa são vocês*”; “*Se eu me sentar ali e não fizer mais nada, o meu salário cai na minha conta normalmente*”. Essas frases, recolhidas na pasta “COISAS PARA ESQUECER” do arquivo de minha memória de aluno, transbordavam em uma torrente que eu não podia conter. Na hora eu não me dava conta da violência contida em cada palavra que eu pronunciava. Mas era o medo de ser cavalgada quem comandava. Era o medo que me fazia ser tão violento.

No entanto, fui me calando e à medida que calava sentia um silêncio diferente na sala. Pude ver que o olhar das crianças queria comunicar algo que eu desconhecia. Um deles, corajosamente, falou baixo: “*É verdade, professor, pegou fogo mesmo*”. Eu perguntei ao menino: “*Como o teu dicionário pegou fogo?*”. Ele acudado e quase sussurrando me disse: “*Meu pai botou fogo na minha casa para matar a minha mãe e a mim... Tudo pegou fogo*”.

---

<sup>3</sup> Sobre isso, afirma Foucault: “As disciplinas, organizando as “celas”, os “lugares” e as “fileiras” criam espaços complexos: ao mesmo tempo arquiteturais, funcionais e hierárquicos. São espaços que realizam a fixação e permitem a circulação; recortam segmentos individuais e estabelecem ligações operatórias; marcam lugares e indicam valores; garantem a obediência dos indivíduos, mas também uma melhor economia do tempo e dos gestos” (1986, p. 174).

A dimensão da minha vergonha só era comparada ao tamanho da tristeza que me envolvia aquela hora. Por um breve instante eu desejei a morte e a morte não chegava. Queria fugir dali, esconder-me em algum canto onde ninguém soubesse o que tinha acontecido. Na verdade, eu queria me “tele transportar” para um mundo onde todas as crianças tivessem dicionário, onde todos faziam a tarefa, onde pai nenhum atentasse contra a vida da mulher e do próprio filho, eu queria, como a Baleia, de Graciliano, acordar feliz em um mundo cheio de preás..., mas, a realidade que se impunha era outra, bem diversa.

Esse fato fez com que eu compreendesse que o ensinamento daquele professor experiente também trazia o medo em seu bojo. Por quantos anos ele teria empunhado a bandeira da tirania como uma defesa, como um escudo diante do outro? Quantos de nós, professoras e professores, ainda o fazemos? Naquele momento eu decidi que o medo não me venceria. Ele não faria com que eu violentasse a minha própria natureza e me fizesse um professor tão diferente daquele que sonhei e tão próximos dos que eu abominava.

Apreendi que antes de cobrar a tarefa com tanta severidade, era necessário saber se eles tinham dicionário. E, não tendo, se teriam condições de ir à escola no contraturno para consultar a biblioteca. Era necessário saber se eles tinham caderno e lápis para registrar a atividade. Descobri que muitos não tinham, usavam cadernos requeitados do ano anterior, e que alguns não poderiam frequentar a biblioteca porque cuidavam dos irmãos mais novos enquanto as mães e os pais trabalhavam, sobretudo as mães, majoritariamente arrimos de família naquela comunidade... e no país inteiro.

Talvez vos pareça estranha toda essa situação. Mas inevitavelmente lembrei-me de mim mesmo e das dificuldades por que minha mãe passava, como empregada doméstica, para nos comprar cadernos. Lembrei que por longos anos também meus cinco irmãos e eu não tínhamos dicionário em casa, nem livros à mancha, como almejava Castro Alves, nem tempo para frequentar a escola fora do horário da aula, porque cuidávamos uns dos outros. Essa lição me fez aprender que ensinar exige empatia, exige cuidado e bem-querer.

A aula seguinte e as outras foram muito diferentes. Despedi-me da fantasia de professor áspero, austero, frio e cinzento. Recomecei. Fiz das minhas primeiras aulas um espaço para que pudéssemos nos conhecer de fato. Falei de mim. Conteí-lhes a minha história, de onde vinha, o que gostava, por que me formei professor. Fiz dinâmicas, entrevistas, rodas de conversa e propus produções de texto nas quais eles pudessem revelar algo de si. Perdi algum tempo com isso, mas ganhei em afeto e confiança.

Instituímos o famigerado caderno de produção de texto. Fiz dele um dos principais veículos de comunicação com os alunos. Escrevia para cada um as minhas impressões, dava as dicas e direcionamentos para melhorar o texto e elogiava – elogiava muito! Não um elogio vazio e gratuito, mas como um reconhecimento de que, se alguns caminharam mais e outros menos, o importante é que todos haviam saído do lugar. E era penoso sim. É cansativo e desgastante, o tempo é escasso, as turmas são superlotadas e eu precisava carregar pilhas de cadernos para comigo passarem o fim de semana. E não acho que isso seja correto, mas foi a forma que encontrei naquele momento.

Estabelecemos aulas somente para leituras. Eles podiam escolher à vontade na biblioteca – no sexto ano ainda não estamos atados aos grilhões das listas de vestibular. E, também, escolhia histórias para contar. Reencontrei-me com a literatura infanto-juvenil, essa mesma Senhora tão condenada ou mesmo esquecida em nossas licenciaturas. E constatei o que dizia Saramago, na contracapa de uma dessas histórias:

“Se nós lêssemos mais histórias de crianças talvez aprendêssemos o que há tempos fingimos ensinar”.<sup>4</sup>

Procurar histórias era uma das minhas tarefas mais divertidas. Vivi com prazer as palavras de Paulo Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia*, quando diz: “A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria” (Freire, 2011, p. 139).

Correndo o risco de ser repetitivo, reafirmo: não posso dizer que tudo foram flores depois do primeiro tropeço. Outras pedras surgiram no caminho. Cometi outros erros e aprendi outras tantas lições. Mas compreendi sobretudo que quando aquele meu colega falava de autoridade, talvez ele tenha escolhido a palavra errada. Ele era crente que uma boa aula só se dá no silêncio, na fileira milimetrada, na ordem militar. Ou, como diria Gramsci, composta por um “exército sem alma, mas com olhos atentos e mãos firmes” (Gramsci, 1958 *Apud* Manacorda, 1990 p. 29).

E minha aula às vezes era barulhenta, as crianças falavam (e como falam!), havia brincadeiras e jogos. Muitas vezes recebi a pecha de professor benevolente demais ao defender alunos nas reuniões de Conselho de Classe – talvez por conhecer suas histórias mais do que a maioria dos que dividiam as turmas comigo –, falavam que eu era muito permissivo e principalmente que eu não tinha “controle de turma”. Lembrei-me de Manoel de Barros e seu *Tratado geral das grandezas do ínfimo*, e quando falavam todas essas coisas, eu pensava cá comigo: “Calma! Sou fraco para elogios!”.<sup>5</sup>

## 2

A outra história também se liga a mais um ensinamento doado “gentilmente” por colegas mais experiente. Não um, não dois... (Como disse anteriormente, tenho profundo respeito pela experiência dos mais velhos). Diziam a mim e a todos os demais, nas tão aconchegantes salas dos professores, que o professor não pode demonstrar para o aluno que não sabe.

De fato, estamos há séculos tão acostumados com a ideia de um mestre detentor do saber cuja missão é iluminar os alunos, esses entes – sem luz – que vivem nas trevas da ignorância. É a lógica da educação bancária, a que Paulo Freire há tempos já denunciava. Diziam: “*Se os alunos descobrem que você não sabe algo da sua matéria, eles não te respeitam nunca mais*”. Eis o medo de ser cavalgada operando novamente. Terrível ameaça que nos acompanha...

Desse modo, certo dia, em uma aula sobre elementos da poesia, trabalhava com os alunos os diferentes tipos de rima (soante, toante, aguda, grave, esdrúxula, pobre, rica etc.). Brincávamos com canções que eles conheciam, dava exemplos com poemas e criávamos alguns de improviso. No momento de tratar da rima rara, dei alguns breves exemplos (quase antológicos, tal como ônix, fênix) e citei de memória um, retirado de um poema de Júlio Salusse. O soneto rima a palavra “cisne com “tisne”<sup>6</sup>. E prossegui imediatamente, quando um aluno bastante curioso, perguntou: “*Professor, mas o que é tisne?*”. Naquele ano, não tínhamos aparelho celular com internet para nos socorrer de pronto e eu não tinha um dicionário comigo naquela hora.

<sup>4</sup> Trata-se da contracapa do livro *A maior flor do mundo* (Ilustração de Inês Oliveira. Porto: Porto Editora, 2016).

<sup>5</sup> Refiro-me especificamente ao poema: “A poesia está guardada nas palavras — é tudo que eu sei. / Meu fado é o de não saber quase tudo. / Sobre o nada eu tenho profundidades. / Não tenho conexões com a realidade. / Poderoso para mim não é aquele que descobre ouro. / Para mim poderoso é aquele que descobre as insignificâncias (do mundo e as nossas). / Por essa pequena sentença me elogiaram de imbecil. / Fiquei emocionado. / Sou fraco para elogios” (Barros, Manoel de. *Poesia completa*. São Paulo: Leya, 2010.)

<sup>6</sup> Poema completo disponível em: <http://www.jornaldepoesia.jor.br>

Eu não sabia que significado tinha a palavra “tisne”, tampouco me lembrava do poema inteiro para tentar escarafunchar pelo contexto. E eu poderia dizer simplesmente “não sei”. Mas... E se eu dissesse e eles caçoassem de mim? (Quantas vezes já se ouviu: “Nossa, mas como um professor de Português não sabe tal palavra!?”) E se não me respeitassem nunca mais, como alertavam alguns dos meus colegas. O medo – aquele mesmo que gera violência, também nos leva ao irracionalismo.

Ante a face sedenta do estudante, eu, fingindo a naturalidade de um filólogo, disse: *“Tisne tem a ver com luminoso, claro, fulgurante, translúcido”*. E tentei prosseguir novamente para disfarçar a minha insegurança, ao que outro estudante, este sim de posse de um dicionário na mão disse: *“Engraçado, aqui fala que é “1. escurecimento da pele produzido pelo calor ou pelo fogo; 2. matéria enegrecida, oriunda da queima de um combustível, que adere aos canos de chaminés e a superfícies em geral; fuligem; 3. Enegrecer, tostar.”*

Se a batalha estava perdida, a guerra ainda não havia se findado. Diante desse desmascaramento público, eu precisava manter a minha superioridade. Foi então que eu disse: “Jovens, o claro e o escuro são duas faces de uma mesma moeda, assim como o excesso de luz que cega a vista, como o excesso de ar asfixia, como o ódio é uma forma tão estranha de amar, como a cada vez que o relógio diz mais um... mais um... ele também está sofregamente falando menos um... menos um... menos... Eis o terreno da poesia, onde a atmosfera tisonada rompe gerando a aurora luminosa. Abram o livro na página 78...” Eles nada entenderam de tudo o que ali havia se passado.

Refletindo sobre o episódio foi inevitável o sentimento de fracasso. Eu perdi uma valiosa oportunidade de dizer com sinceridade “EU NÃO SEI”. E não sabendo, recorrer a eles para buscarmos o sentido da palavra, e, buscando o sentido, descobrir a alegria de descobrir. Diante dessa curiosidade, eu poderia propor a busca de outras palavras exóticas que todos desconhecemos e brincar com rimas raras, ampliar nosso vocabulário, pensar arcaísmos, discutir a riqueza da língua, refletir sobre preconceito linguístico e o porquê de algumas pessoas falarem tão “difícil”, o porquê de justamente aquele poeta, em um soneto, usar palavra tão estranha. Chegaríamos ao Parnasianismo, ao elogio da linguagem rebuscada e à sua busca pela perfeição formal e a toda uma discussão sobre arte, literatura e sociedade. Mas perdi e perdemos a oportunidade de aprender a partir do anseio que brotou naturalmente.

Esse caminho, por tortuoso que pudesse parecer, teria muito mais sentido e seria bem mais eficaz do que a lista que fazíamos das classificações das rimas no quadro e no caderno. E novamente é Paulo Freire que nos lembra que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (2011, p. 24).

É fato que para estar atento e, mais que isso, aberto ao imprevisível que uma pergunta pode gerar, é necessário que o planejamento não seja algo enrijecido e imutável. A aula pode mudar ao longo do dia, de uma turma para outra. Não é crime nem pecado. O problema é que fazemos de nossos planos de aula (quando os temos) um escudo contra o contingente. Por isso reproduzimos expressões como “conversa paralela”, como se tudo em uma sala de aula orbitasse em torno do mestre. Temos medo de sair do programado e nessa resistência eclipsamos muitas situações que alterariam o rumo da aula, mas levariam por uma rota mais interessante tanto para os alunos quanto para os professores nesse processo em que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (Freire, 2011, p. 25).

Mas, como eu disse, a guerra não estava perdida. E essas batalhas me legaram lições muito importantes. A primeira delas é que ensinar (e aprender) é lançar-se no escuro. É permitir-se o privilégio da incompletude, porque, já dizia Guimarães Rosa, “O mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais,

ainda não foram terminadas – mas que elas vão sempre mudando” (Rosa, 2001, p. 39). Educação requer movimento permanente, é em si mesma a antítese do imutável.

A segunda é que há muita nobreza em dizer “eu não sei”, ainda que desconfiemos de muita coisa. Educar é dar a si mesmo a oportunidade de aprender constantemente. E, acreditemos, os estudantes sabem muito mais do que nós sobre um sem-número de coisas do mundo, haja vista o domínio da tecnologia dos “nativos digitais” tão hábeis, diferentemente de nós que muitas vezes precisamos de grande esforço para nos encaixar nesse mundo de infinitas conexões. Portanto, é preciso respeitar o que eles já sabem e o que eles não sabem para a eficácia do processo de ensino-aprendizagem.

A terceira é que um planejamento de aula que desconsidere os questionamentos dos estudantes é no mínimo problemático. Se o plano serve para nos auxiliar a criar caminhos para que eles aprendam mais e melhor, é necessário alterá-lo, suspendê-lo, reestruturá-lo. Há que se considerar que em cada pergunta habita um desejo de criticidade, uma consciência inquieta diante do desconhecido, um sujeito consciente de sua incompletude.

### 3

Essas duas breves histórias compõem parte do repertório das tantas experiências que tenho vivido no exercício da docência. Entre surpreendentes e dolorosas, elas me comunicaram alguns dos saberes mais valiosos de minha profissão. Me fizeram viver na carne muito do que havia lido ao longo de minha formação, mas também me levaram a ler outras coisas, a pesquisar e a continuar buscando. Procura, beleza e alegria, o tripé freiriano que não deve abandonar a rotina de um professor.

Para ir fechando as cortinas, elenco aqui, em tentativa de síntese, algumas das lições que carrego cá comigo.

Aprendi (e continuo aprendendo) que é fundamental conhecer os estudantes. Valorizar o quanto for possível as suas histórias de vida. É necessário aproximar-se e ser honesto neste itinerário. Eu desconfio muito de uma educação em que não haja parcelas significativas de afeto. Como afirma Paulo Freire: “A afetividade não me assusta, não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que temos de autenticamente selar o compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano” (Freire, 2011, p. 138). E, com isso, aprendi que autoridade nada tem a ver com frieza e austeridade.

Aprendi que não saber é privilégio de quem quer aprender. Que eu posso respeitar as minhas dúvidas, minhas lacunas e que isso faz parte da incompletude que habita todo ser humano. Que minhas alunas e meus alunos são muitas vezes também meus mestres, dividindo comigo os saberes que constroem à revelia da própria escola e com a vida. Porque ensinar exige “pesquisa, risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação” (Freire, 2011).

Por fim, utilizando uma frase atribuída a Henry Adams, lida por mim na entrada da biblioteca de uma universidade pública deste país, aprendi que “um professor sempre afeta a eternidade. Ele nunca saberá onde sua influência termina”. Portanto, sejamos para eles um pouco daquilo que queremos que eles sejam no devir.

## Referências bibliográficas

BANDEIRA, Manuel. **Poesia completa e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1985.

BARROS, Manoel de. **Poesia completa**. São Paulo: Leya, 2010.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GEDEÃO, Antônio. "Impressão digital." *In.*: **Poemas escolhidos**. Antologia organizada pelo autor. Lisboa: Edições João Sá da Costa. 1996.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

ROSA, João Guimarães. **Grande sertão: veredas**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

ARTE:  
por uma razão sensível

María del Pilar Tobar Acosta

*Palavra quando acesa  
Não queima em vão  
Deixa uma beleza posta em seu carvão  
E se não lhe atinge como uma espada*

*In: Palavra acesa de Fernando Filizola e  
José Chagas (1978)*

Tudo começa com o incômodo. Não pensamos, não nos movemos, não questionamos se estamos confortáveis. É preciso doer o calo, é preciso nos espantarmos, é preciso nos inquietarmos, para dar início ao questionamento.

Por que as coisas são assim? Como chegaram a ser assim?

Tomar consciência das coisas passa por senti-las, por se espantar com elas e perguntar ao mundo, a nós mesmas/os, às coisas, sobre sua existência, sobre as engrenagens que se assomam para que sejam como são. Essa consciência precisa da linguagem, sem a qual, a pergunta não poderia ser feita. A linguagem é o que dá forma ao que sentimos, e, ao movermos nosso pensamento para abarcar essas coisas do mundo, incorporamo-las por meio de nossa capacidade de questioná-las, de dar nome a elas, de representá-las, de realizá-las.

As questões são, desse modo, motores do pensamento, e o papel das/os professoras/es, como nos ensina Rubem Alves (2003), é, justamente, o de espantar mentes e corações para que essas perguntas sejam gestadas. O/A professor/a do espanto é aquele/a que sabe que as coisas, as informações, as teorias estão no mundo e, hoje, mais do que nunca, ao alcance das mãos. O problema que se erige nesse mar de informações é o de ser capaz de processá-las, de ligar os pontos e ver o desenho maior. O pensamento só é quando somos capazes de perguntar sobre as coisas e de buscar compreendê-las, e, é, nesse momento, que as/os professoras/es podem agir, mostrando lugares para lançar os olhos, espantando as/os aprendizes ao pôr em perspectiva coisas que nunca tinham olhado, coisas que estavam perdidas nesse mar desforme. Aí, do espanto, do desconforto, é que nasce a curiosidade, que, por sua vez, faz viver as ideias por meio de perguntas.

Quando, então, o questionamento se torna maior, precisa nascer como pensamento, Sócrates nos explica, em sua maiêutica (Platão, 2015), que, essas/os professoras/es, como parteiras, têm de estar ao lado de quem gesta o pensamento, para que possa fazê-lo nascer e aprender com essa vivência. Esse aprendizado, no entanto, não se esgota num momento apenas, trata-se de dar à luz ideias que permitem aprimorar as perguntas, que permitem tomar consciência de outras coisas do mundo e de relacioná-las. Trata-se de uma eterna busca – “só sei que nada sei” – movida por nosso ímpeto em ser mais, algo de que Paulo Freire muito nos fala em seus escritos. O ser mais é próprio dos seres humanos, é de nossa natureza, e, quando tomamos consciência de que algo nos bloqueia nesse ser mais, nesse vir-a-ser outra coisa, é que questionamos o estado de coisas, questionamos o mundo, questionamos nosso lugar nesse mundo e somos capazes de mudar a nós mesmas/os e de mudar o mundo como um todo.

Esses mestres que, brevemente, citei aqui, ensinam-nos a ensinarmos, a aprendermos, e, principalmente, a nos encantarmos com a possibilidade da vida que se move pela capacidade de perguntar. O encantamento, o espantamento, a inquietude, a ânsia são sensações e sentimentos, que mesclam o que é próprio da mente e do espírito com o nosso corpo. Assim, é preciso sentir para poder pensar, é preciso pensar para poder

sentir. Augusto Boal nos lembra de como é sermos bebês, do encanto que sentimos pelas coisas, de como as testamos sensivelmente, levando-as à boca, tocando-as. Ele nos lembra sobre como aprendemos o mundo e como podemos continuar aprendendo. Trata-se do pensamento sensível, de uma poética do pensamento (em termos da sociopoética de Jaques Gauthier e Iraci dos Santos, 1996), ou de um sentipensar ou de uma autopoética (em termos de Saturnino de la Torre). Essa autopoesia em que reatamos as pontas da vida, segmentadas por uma ilusão iluminista de que poderíamos ser apenas pensamento, mente, teoria, possibilita que as coisas sejam realmente significativas, que elas façam sentido, por nos fazer sentir.

E onde entra a arte nisso tudo? Desde o título deste breve ensaio, meu/minha leitor/a deve estar incomodado/a, questionando e questionando-se, pensando enfim, sobre onde pode ser que esse texto vai parar. Esse é o objetivo. Poderia parar por aqui e deixar que as questões se acumulassem até que pudessem ser pensamento, ser compreensão e nos fazer ser mais. Contudo, mais do que preciso, é urgente falar sobre a arte. Ken Robinson nos explica que a arte é capaz de nos tornar mais vivas/os, mais humanas/os, mas que ela exige que estejamos vivas/os, que estejamos abertas/os para que a vida nos invada e nos faça ser mais do que somos. O mundo tal como foi construído nos processos históricos, no ir e vir de crises econômicas forjadas para o benefício de uma minúscula parcela da sociedade, dispõe de vários mecanismos para bloquear nosso ímpeto de ser mais. São tecnologias que nos alienam de nós mesmas/os, que substituem nossos sonhos por desejos que só farão com que aqueles minúsculos em caráter lucrem, que colonizam nossas vidas, como nos alertam Boal (2008, 2005) e Freire (2012, 2009, 1987, 1982). Essas ferramentas dos patrões (ressoando a poesia de Audre Lorde, 1984) são desenhadas para que não sejamos capazes de nossa própria humanidade, incapazes de sentir e de dar sentido às coisas do mundo. O sentir e o sentido são perigosíssimos para o estado de coisas. Daí, é que a arte e as/os professoras/es são perigosas/os para o sistema tal como arranjado, pois podem fazer as gentes lembrarem que elas podem ser mais.

As teorias, as questões de pesquisa, os métodos de investigação, tudo isso é muito válido, mas é um depois. O antes é visceral, o antes tem a ver com o primeiro gole de consciência que tomamos ao sentirmos o desconforto do mundo. É muito difícil que esse sentimento seja desencadeado por complexas teorias sobre a realidade, há limites quanto à linguagem, há o hermetismo de caminhos lógicos que só iniciadas/os conseguem decodificar. E essa frieza das letras dificilmente pode nos despertar do torpor de nossos sentidos criado pelo consumismo, pelo individualismo, dentre outras tecnologias que nos alienam de nossa própria essência questionadora humana. É preciso o soco no estômago, é preciso chorar por outros olhos para nos lembrar que choramos também, rir por outras bocas para sentir o gosto de nossas gargalhadas. A arte, assim, pode nos acordar, pode nos fazer tomar o gole da vida, tomar consciência e nos fazer questionar.

E a vida, diga lá, mermão poeta! De que matéria é feita? Na batida do coração, no sentimento do mundo, na insensatez das horas, são questões que a arte nos faz sentir e que nos permitem dar sentido, rumo para nossos passos. A arte, assim, pode ser nossa principal ferramenta para esculpirmos a nós mesmas/os, para traçarmos as linhas e lançarmos as cores de nossos dias, para, enfim, realizarmos a nós como cantos e poesias que só são ao serem lidos por outras/os. A arte nos confronta com nossa humanidade, lembra-nos de nossa capacidade como artesãos/ãs de (re)criar o mundo. Citando a já cansada ideia, não temos nada a perder e o mundo a ganhar, e a arte, aliada à educação, pode ser o vetor para sermos mais.

## Referências bibliográficas

- ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas: Verus; 2003.
- BOAL, Augusto. **A Estética do Oprimido**. Rio de Janeiro: Funarte, 2008.
- \_\_\_\_\_. Quando nasce um bebê – O Pensamento Sensível e o Pensamento Simbólico no Teatro do Oprimido. **Revista Sala Preta**, n. 6, 2006.
- FILIZOLA, Fernando; CHAGAS, José. Palavra acesa. *In*: QUINTETO VIOLADO. **Até a Amazônia?** Rio de Janeiro: Philips, 1978. Faixa 2. 1. Disco de vinil.
- FREIRE, Paulo. Freire, Paulo. **À sombra desta mangueira**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira: 2012.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra: 2009.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **O Educador**: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1982.
- GAUTHIER, Jacques; SANTOS, Iraci dos. **A Sócio-Poética**: fundamentos teóricos, técnicas diferenciadas de pesquisa. Vivência, Rio de Janeiro: UERJ/DEPEXT/NAPE, 1996.
- LORDE, Audre. The Master's Tools Will Never Dismantle the Master's House. *In*: LORDE, Audre. **Sister outsider**: essays and speeches. New York: The Crossing Press Feminist Series, 1984. p. 110-113.
- PLATÃO. **Teeteto**. Trad. de Adriana Manuela Nogueira e Marcelo Boeri; pref. de José Trindade Santos. 4 ed. Lisboa: Calouste Gulbenkian, 2015.

## “PROFESSORA, O QUE VOCÊ ESTÁ LENDO?” O letramento literário na formação docente<sup>7</sup>

Larissa Dantas Oliveira

A pergunta do título desse texto, quando me foi feita pela primeira vez por um estudante de Ensino Médio, me causou assombro. Não porque a pergunta fosse indiscreta, ou inconveniente, afinal, eu era sua professora de literatura na escola, falava o tempo todo da importância de ler literatura, por isso, nada mais justo que ele me fizesse esta pergunta. O assombro veio porque, de fato, eu não estava lendo nada. Não estava lendo nenhum livro de poemas, nenhum romance, nada de conto. Nada. Nadinha.

A pergunta do estudante me deixou em estado de torpor. Parecia que eu tinha sido tirada de dentro do meu corpo e que voltava muito rápido, para balbuciar uma resposta, hesitante e cheia de medo: “Estou lendo os livros indicados para o vestibular”. E, achando que minha resposta bastava, recebi um: “Credo, professora! Coitada de você...”. Dei-lhe meu sorriso mais sem graça, vesti a carapuça de “coitada” mesmo e pensei comigo: “Mas por que é que eu não estou lendo, sendo professora de literatura?”

Matutando a resposta, cheguei a algumas conclusões. A primeira: o estudante não compreendia o que eu lhe ensinava como objeto literário, livro, obra, poema ou narrativa que, em si, era um mundo de sentido. Eu ensinava a ele o que circundava os textos literários, a história da literatura, mas não lia, interpretava, discutia narrativas literárias propriamente ditas. A segunda conclusão: ler, para o estudante, pressupunha a leitura que não cabia na grade curricular da escola; ele se referia à leitura que eu fazia em horários de lazer, que não estava submetida ao escrutínio de “fazer uma prova sobre o livro”. A terceira - e contumaz - conclusão: como é realmente triste o fato de não ler nenhum texto de ficção ou de poesia porque quero, porque sim, porque não é preciso, especialmente para uma professora de literatura! E a quarta e última conclusão: percebi-me sem tempo; me vi enredada na dinâmica cruel de “operária da educação”, como costuma dizer uma amiga que, como eu, passou a maior parte de sua vida profissional trabalhando em escolas que exigiam de seus professores e professoras conteúdos em seus currículos entupidos de “pode cair no vestibular”.

Veja bem: meu objetivo aqui, neste ensaio, por meio da lembrança do diálogo com um estudante, é refletir sobre como que ser um professor, uma professora de literatura, e também de línguas, materna e estrangeiras, pressupõe que este mesmo professor, professora, seja um leitor, uma leitora. Digo isso porque, das conclusões a que cheguei a partir da inocente e corriqueira pergunta de um estudante, poderia dissertar sobre cada uma, demoradamente.

A última conclusão a que cheguei, por exemplo, sobre a falta de tempo do professor da educação básica e sobre os currículos de língua e literatura no Brasil, não é uma conclusão minha propriamente. É a constatação da precarização do trabalho docente. É a constatação da necessidade de reformulação de currículos. Constatações essas que são objeto de estudo de muitos teóricos e estudiosos da educação e da educação linguística e literária há anos. Não tenho a pretensão de me debruçar sobre essas questões, no entanto, não é possível refletir sobre o objetivo proposto sem a consciência plena das problemáticas estruturais e estruturantes da educação no Brasil nos últimos anos.

Isso posto, relembremos, então, a pergunta do título feita por um estudante sagaz, dentre outros vários que me fizeram este mesmo questionamento ao longo dos anos de

---

<sup>7</sup> Este ensaio nasceu de reflexões propostas para a mesa de encerramento do IV Colóquio de Ciências da Linguagem e Educação - costurando ideias..., sediado no IFB campus Ceilândia, no dia 27/07/2022, de forma virtual.

docência: *Professora, o que você está lendo?* Para continuar, vamos esmiuçá-la ainda mais? Os estudantes, com a pergunta, querem saber mais: *Professora, você está lendo algum livro de poesia, um romance, um livro de contos?*; *O que você está lendo no seu tempo livre?*; e *Você não acha triste ler só por obrigação?*

Depois que o torpor passou, que a alma para o corpo voltou... depois que a resposta vacilante se foi e que anos de estudo e revisão de minhas práticas didático-pedagógicas para o ensino de literatura se acumularam, sinto-me mais à vontade para responder aos questionamentos e a seus desdobramentos.

É, sim, muito triste que a leitura literária não faça parte da vida dos professores e professoras da educação básica. Essa leitura que perpassa sua experiência humana, perpassa a possibilidade de se identificar e de estranhar as vivências de um outro que não a si mesmo. Seguir lendo as mesmas e já conhecidas narrativas e poemas, em especial, apenas os canônicos, empobrece nosso conjunto de leituras literárias e nos limita como professores e professoras de literatura. Empobrece nossos afetos que podem ser elaborados a partir da leitura das muitas narrativas e de poemas, canônicos ou não. Ler literatura para um professor e para uma professora da área das linguagens é pressuposto para afetar com nossos afetos os estudantes; palavras também de minha querida amiga, forjada no chão da sala de aula, como eu.

Zilberman (2018, p. 22) dirá que:

literatura terá efetivamente lugar na sala de aula, quando a contribuição dos leitores que a consomem for reconhecida. Reconhecê-la é também esperar que cada um de seus usuários possa verbalizar e, portanto, socializar suas experiências e, principalmente, suas escolhas. Talvez desse modo ele possa reconhecer como sujeito, e à literatura como parte de sua identidade, não mais compreendida como alteridade, mas como intimidade e propriedade pessoal.

Ler literatura deve, portanto, estar na ordem do dia de todo professor e professora. Da educação infantil ao Ensino Médio. Daquele que alfabetiza as crianças àquele que prepara os jovens para o vestibular, pois a literatura, nos ajudando a viver, por ser mais viva que a própria vida cotidiana, ainda que não totalmente diferente desta, impulsiona nossa percepção, nossa imaginação (Todorov, 2009, p. 22 *Apud* Macedo, 2021) e, por isso, precisamos reivindicá-la como direito, para acessá-la como capital simbólico e cultural (Candido, 1995 *Apud* Macedo, 2021).

Daí, se você chegou até aqui, não desista deste texto se há muito tempo a literatura perdeu espaço em sua vida atribulada ou, ainda, se ela nunca esteve presente na sua estante de livros porque você a considerava “chata demais” na escola.

A partir de agora, gostaria de contribuir para sua formação como leitor, como leitora de literatura, visto que nosso pressuposto é: para ser professor e professora de literatura, de línguas, materna e estrangeiras, é também preciso ser um leitor, uma leitora de literatura. Quero convencê-lo de que sua relação aproximada com a literatura, com o objeto literário, é crucial para a formação leitora de seus alunos e suas alunas.

Então, para isso, assim como meu estudante me questionou outrora, lhe proponho aqui algumas perguntas: *quando foi que você se viu, se percebeu, um leitor, uma leitora? Quando você percebeu a centralidade da leitura na sua vida? O que é ser um leitor, uma leitora?*

Essas perguntas, algumas delas, foram feitas pelo IBOPE Inteligência para o Instituto Pró-Livro, que, em sua 5ª edição, registra os Retratos da Leitura no Brasil.

Na apresentação dos dados desta última edição, a pesquisa afirma que têm como principais objetivos “conhecer o comportamento do leitor medindo a intensidade, forma, limitações, motivação, representações e condições de leitura e de acesso ao livro pela população brasileira”

Para esta pesquisa, a resposta para a última pergunta que lhes fiz anteriormente, *O que é ser um leitor, uma leitora?*, é a seguinte: “Leitor é aquele que leu, inteiro ou em partes, pelo menos 1 livro nos últimos 3 meses” e, conseqüentemente, um “Não leitor é aquele que declarou não ter lido nenhum livro nos últimos 3 meses, mesmo que tenha lido nos últimos 12 meses”. É fato que, para a metodologia da pesquisa, era preciso achar uma forma de mensurar os retratos da leitura no Brasil.

Ainda assim, para nós aqui, digo que esses números não são satisfatórios, ou que nos dizem pouco sobre o que é ser ou não ser um leitor. Falo isso pensando na subjetividade da experiência da leitura. Por isso, volto às outras perguntas que fiz: *quando foi que você se viu, se percebeu um leitor, uma leitora? Quando você percebeu a centralidade da leitura na sua vida?*

Para alguns, a leitura veio por meio da beleza de, depois de anos alijado de seu direito à educação, poder compreender o que aquelas letrinhas enfileiradas podiam significar. O valor profundo de poder ler mais do que o próprio nome.

Para outros, a leitura está na lembrança da contação de histórias da escola em que imagens, voz e letras iam criando mundos imaginários e do interesse por buscar o livro lido pelo contador, na biblioteca, ao final da aula, e levá-lo para casa. Como uma necessidade de não deixar a história narrada sumir de sua memória.

Ainda haverá aqueles que lembrarão da leitura como o momento fundante e inextinguível de se reconhecer em um personagem. Ou então de estranhar a possibilidade de ser um personagem tão avesso a si mesmo, como um jovem assassino de velhinhas com um drama enorme de consciência, com medo do castigo para seu crime.

Veja: tudo o que propus foi narrar possibilidades, histórias, que podem ter sido a sua experiência, ou a de alguém muito próximo. Falo de travessias, percursos na formação de leitores. E falo disso contando histórias. Porque acredito - e defendo - que todos os caminhos da leitura - ou retratos? - nos levam à literatura! Porque ser um leitor e uma leitora para nós aqui é considerar a importância do universo dos textos literários, ficcionais e poéticos para a nossa experiência como seres humanos. Como um direito. O direito à literatura, como diria Antonio Candido.

A pesquisa Retratos da Leitura no Brasil concorda comigo. Nesta 5ª edição, traz dados, pela primeira vez, sobre a leitura de literatura. Os leitores de literatura têm esses “hábitos estranhos” de conversar com amigos e familiares sobre o que leem. De indicar o que leem. De postar em suas redes sociais o que estão lendo. Perceba: gostam de conversar em rodas ou clubes de leitura, de ir a saraus e *slams*! As experiências de leitura literária são compartilhadas...

Como você já percebeu, aprecio as perguntas. Coloco na mesa mais uma questão: *como, então, formar leitores e leitoras de literatura?* Ora bolas, você deve estar pensando: leio seu ensaio em busca de respostas a essa pergunta!

Há muitos caminhos para se formar um leitor, uma leitora de literatura... E, como dissemos anteriormente, essa travessia se faz de maneira subjetiva, calcada na experiência de vida de cada um de nós. Mas, arrisco a dizer - e corro este risco! - que todos os caminhos do leitor, da leitora o levam aos seus professores, às suas professoras. Em algum lugar do seu percurso de formação como leitores, como leitores literários, haverá um professor, uma professora. Estou a glosar, você deve estar pensando, mas vou voltar à pesquisa Retratos da Leitura no Brasil para lhe mostrar que não estou aqui para enrolação - embora pareça!

A pesquisa mostra que, entre aqueles que percebem a influência no seu gosto pela leitura, está o professor, a professora. Confesso que essa mistura das categorias “Ninguém especial/ Não foi influenciado/ Não gosta de ler” me incomoda. Primeiro que “não ser influenciado” é bem diferente de “não gostar de ler”. Segundo porque... quem é essa pessoa que não é influenciada por nada nem ninguém, gente? Que criaturas são essas?

Esses 52% me intrigam, mas o que me interessa mesmo são os 15% que afirmam ser influenciados por seus professores e suas professoras.

Quando observamos os dados específicos sobre leitores de literatura, porém, 52% afirmam ter se interessado por literatura por causa da indicação da escola ou de um professor ou professora... consegue fazer a ponte com a pergunta do título deste ensaio? O que temos afeta nossos estudantes.

Ser professor e professora de linguagem, seja em língua materna, seja em línguas estrangeiras, é se reconhecer nesse percurso, nessa travessia de se ver como leitor, das suas experiências mais recônditas com a leitura. Àquelas que lhe levaram à Literatura.

E esse percurso seu, de professor, de professora, esses caminhos levarão aos seus próprios professores e professoras, também da licenciatura, que terão papel fundamental na sua formação como leitor literário. O letramento literário, ali no título desse ensaio, deve ser parte constituinte dos PPCs das licenciaturas da área de linguagens. Deve fazer parte de cursos de formação continuada. Este processo de nos apropriar da construção literária dos sentidos, da literatura, segundo Paulino e Cosson. Esse percurso, caminho, travessia deve constar como possibilidade de construir, objetiva e subjetivamente, as experiências com a leitura de literatura de nossos futuros e futuras docentes. Zilberman (2021. p.11), sobre o ato de educar como mediação, dirá que, “ao fazê-lo, as pessoas envolvidas aprendem e ensinam. E, o que é mais importante, ao compartilharem experiências, elas constroem alianças”. Talvez, seja apenas na licenciatura que a leitura literária nos chega como objeto literário em si, na leitura completa e compartilhada de um livro.

Em sua mais recente obra, Cosson (2020) busca expor e explicar os paradigmas do ensino da Literatura. Passando pelo paradigma moral-gramatical, em que o texto literário servirá de exemplo para o ensino do “bem escrever” e da “gramática correta”; pelo paradigma histórico-nacional, em que se ensina que a literatura é a seleção dos melhores entre os melhores escritores que simbolizam a uma literatura nacional, com movimentos e cisões; pelo paradigma analítico-textual, em que se vê o texto literário como mais um entre os diversos gêneros textuais e que, portanto, deve ser lido, analisado, interpretado dentro das práticas sociais em que se insere; pelo paradigma social-identitário, que se opõe ao histórico-nacional, como forma de inserir no cânone, as narrativas alijadas de sua representatividade e reconhecimento; pelo paradigma da formação do leitor, em que se escolhe a fruição da literatura como centralidade; e, enfim, o paradigma do letramento literário, este que defendo aqui como fundamental no ensino da literatura na educação básica mas também na formação docente.

Cosson (2020) aponta que Graça Paulino cunhou, no final da década de 1990, o termo letramento literário, dentro dos estudos dos múltiplos letramentos. Relembro este conceito, que já mencionamos anteriormente: letramento literário é um “processo de apropriação da literatura enquanto construção literária de sentidos”, ou seja, “não se trata de coisa acabada e pronta”, é algo que acompanha o percurso da vida. É “apropriação”, quando o que vem de fora passa a fazer parte de nós, de nosso mundo interior. É uma construção comunitária, que se faz junto, e, ao mesmo tempo, se torna viva no indivíduo. Na “relação intensa com a linguagem”, a literatura “constrói e reconstrói a nós e ao mundo nas palavras da experiência e com a experiência do outro”.

Obviamente, não conseguirei encerrar neste texto os muitos desdobramentos do paradigma do letramento literário que Cosson explora em seu livro. Minha pretensão é afirmar que é importante considerar como parte fundante da formação dos professores e professoras de literatura que o espaço das graduações e das formações continuadas também devem ser o lugar em que os sujeitos se percebem nesse processo. Como diz Cosson, ser um “leitor não é um estatuto a ser adquirido no momento da leitura”, pois

“leitor é um sujeito que no ato da leitura traz para o texto seus conhecimentos, seus sentimentos, suas emoções, suas experiências de vida”.

Agora, me encaminhando para o desfecho deste ensaio, buscarei apontar alguns caminhos de como estas reflexões podem se concretizar na formação docente, inicial e continuada.

Meu primeiro apontamento se faz no sentido da formação inicial, em que se é necessário considerar a reformulação dos currículos. A leitura de textos literários não é uma realidade em muitos cursos de pedagogia nem de licenciaturas, visto que

os cursos ignoram a dimensão estética da formação docente a partir da leitura literária. O que se ensina nesses cursos é, quando muito, formas e estratégias de mediação de leitura, sem, contudo, permitir que os professores leiam ou tenham acesso à leitura de obras literárias escolhidas por eles ou indicadas pelo curso (...) Em síntese, o que se percebe é que, uma vez graduado, o professor é alçado à condição de mediador de leitura literária e é cobrado por isso e, muito frequentemente, responsabilizado, de forma injusta, pelo fracasso dos índices de leitura do país (Macedo, 2021, p. 52).

Nessa esteira de pensamento, são necessárias matrizes curriculares em cursos de licenciatura em letras e de pedagogia que busquem diminuir lacunas na formação docente no sentido de permitir que os graduandos e graduandas tenham acesso ao objeto literário e que possam se debruçar sobre a dimensão estética dos textos de forma compartilhada, sendo conduzidas por linhas temáticas ou pautadas por gêneros literários, por exemplo. Há algumas iniciativas neste sentido, tais como o ementário do curso de Letras Português da Universidade Federal de Goiás que privilegia o estudo dos textos literários a partir da poesia, prosa de ficção e estudos comparados, escapando à clássica estrutura de escolas literárias que enrijecem o currículo e limitam a recortes os textos canônicos e a inclusão de textos contemporâneos.

Pensando na formação continuada, há boas iniciativas de associações culturais, mas também de cursos de formação continuada das redes municipais e estaduais de ensino que incentivam o letramento literário dos docentes. Vou me centrar no exemplo de intervenção formativa que tem a percepção de que professores e professoras, como todo leitor, estão sempre em processo de apropriação da literatura. Um projeto que ajuda a construir uma comunidade de leitores, contando com professores e seus estudantes, é a Jornada Literária do DF.

A Jornada Literária do DF é uma associação cultural sediada no Paranoá, ativa desde 2016, e que busca desenvolver o letramento literário dos estudantes de escolas públicas por meio de mediações de leitura. O presidente e idealizador do projeto, professor e escritor João Bosco Bezerra Bonfim, aplica oficinas de mediação de leitura com professores e professoras da educação básica, de modo a explorar, primeiro, a própria experiência de leitura dos docentes, ajudando-os a organizar formas de adentrar as narrativas e, assim, propiciar a leitura das obras com os estudantes, em diálogo dentro da comunidade e, posteriormente, com os escritores e escritoras dos livros. A materialidade do livro, importante para esse paradigma, amplia-se na concretude do encontro entre leitores, livros e autores.

Os professores e professoras apropriam-se do texto literário e suas possibilidades de sentido nas oficinas e ampliam seus horizontes nas leituras de seus estudantes. São professores que se percebem no percurso de formação como leitores e que afetam seus estudantes, de forma a permitir que estes encontrem seus próprios percursos de formação como leitores literários.

Concluo, enfim: consideremos, nos percursos formativos dos nossos professores e professoras de literatura, nas ementas das disciplinas, nos cursos de formação continuada, que o encontro com a literatura seja assim, orgânico, plural nos significados e nas

experiências. Que a formação de professores leitores e professoras leitoras seja percebida no percurso da vida e que nunca cesse para, assim, continuar a afetar inúmeros jovens leitores e leitoras nas salas de aula das escolas brasileiras.

## Referências bibliográficas

COSSON, Rildo. **Paradigmas do Ensino da Literatura**. São Paulo: Contexto, 2020.

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras: Português (Licenciatura)**. Goiânia, 2011.

FAILLA, Zoara (org.). **Retratos da leitura no Brasil 5**. São Paulo: Sextante: Instituto Pró-Livro, 2020.

JORNADA Literária do DF, 2018. Disponível em: <<https://www.jornadaliterariadf.com.br>>. Acesso ago. 2022.

MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes. "Literatura, mediação literária e formação docente". *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

ZILBERMAN, Regina. "Prefácio - Ensinar é preciso - resistir também". *In*: MACEDO, Maria do Socorro Alencar Nunes (org.) **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.

ZILBERMAN, Regina. "Há lugar para a literatura na sala de aula?" *In*: ROSA, Daniele dos Santos; MANTOVANI, Juliana Estanislau de Ataíde (orgs.) **Literatura, ensino e outras artes**. Campinas: Pontes Editores, 2018.

## Introdução

Quando conversamos com uma criança que vive em zona urbana hoje em dia temos a impressão de que sua vida e sonhos giram em torno dos sonhos de consumo fornecidos pela mídia. As crianças entendem tudo e sabem de todos os desenhos, notícias e algumas até de novelas que nem mesmo para nós consideramos “apropriadas”.

Esta realidade nos fornece uma sensação pessimista com relação à infância atual, como se as crianças “de hoje” não soubessem brincar ou criar mais. Foi com esta sensação pessimista que resolvi fazer minha pesquisa de mestrado<sup>8</sup>, tentando descobrir como estava a cultura infantil na atualidade, a partir da minha hipótese de que a mídia “acabava” e “destruía” a infância.

O objetivo era desvendar “traços” da cultura infantil neste início de século XXI, em um bairro de uma cidade de porte médio, a alguns quilômetros de uma das maiores metrópoles do mundo. Entretanto, fui a campo munida de “pré-conceitos”, certa de que me encontraria com uma infância destruída e com o seu grande vilão - a mídia.

O bairro estudado localiza-se numa periferia, mas não tão distante do centro da cidade, com acesso rápido tanto pelo transporte público quanto por um transporte particular. Este bairro nasceu de um loteamento de uma velha fazenda, no qual

seus primeiros moradores foram trabalhadores de uma indústria multinacional. O primeiro local escolhido para o estudo foi uma praça que, na época, estava recém-inaugurada, mas já havia sido um simples campinho batido de futebol. Nesta praça foram observadas algumas “trocinhas”.<sup>9</sup> Esses grupinhos de crianças além de se reunirem neste local brincavam também nas ruas próximas. Assim sendo, houve necessidade de ampliar a pesquisa para as ruas adjacentes à pracinha. Na tentativa de fazer um contraponto à praça pública, o segundo local escolhido foi o pátio de um prédio com boa infraestrutura de lazer.

Logo de início observei que alguns jogos que pensava não existir mais nestes tempos tecnológicos ainda estavam na praça: a pipa, o pião de fieira, o jogo de taco (ou bete), a bolinha de gude, as velhas figurinhas para se trocar e bater (este jogo não se chama mais “bafo” jogo e as crianças riram muito quando contei este antigo nome), a queimada, a bandeirinha, a corda (e algumas cantigas bem antigas de se bater), as velhas formas de seleção de jogo (par-ou-ímpar, cara-ou-coroa, dois-ou-um) e também novas (adedonha, quatro-ou-zero... ). Dava para perceber a maturidade matemática das trocinhas quando achavam que por ter mais crianças deveriam usar quatro-ou-zero em vez de dois ou-um, já que quatro é mais que dois... Só os mais velhos diziam “dá no mesmo porque as opções são apenas duas”, mas não discutiam com os menores que não abriam mão de ser “quatro-ou-zero” quando o número de infantes fosse grande.

Neste início de pesquisa de campo, eu me deparei com os velhos jogos, os velhos suportes para se brincar, a necessidade do grupo para que o lúdico ocorresse... Minha hipótese inicial, então, começou a se esvaecer diante da realidade da pesquisa.

---

<sup>8</sup> CUNHA, Camila Tenório. Traços da cultura infantil: um estudo com crianças que brincam livremente. Campinas, Faculdade de Educação, UNICAMP, 2005.

<sup>9</sup> Seguiremos a definição de trocinha usada por Florestan Fernandes (1979) como sendo grupos de crianças vizinhas que se encontram para brincar com uma certa disciplina, regularidade.

## A mídia e velhos jogos

A mídia estava na praça e no pátio do prédio: ouvia os pequenos comentarem novelas, dizerem que precisavam assistir Malhação, comentarem sobre desenhos animados... Brincarem de Harry Potter, trocarem figurinhas com nomes de desenhos animados, desde *Pokémon* até *Digimon*... Aliás, agora o nome do jogo da troca de figurinha depende do nome do tipo de figurinha: se trocam figurinhas de *Pokémon* então jogam *Pokémon*, se trocam *Digimon*, jogam *Digimon*, se trocam *DragonBall-Z*, então jogam *Dragon Ball* e assim por diante...

O pião de feira estava na praça, mas estava também um pião de sucata com tampa de detergente, caneta e barbante que as crianças puxavam e levava o nome de um desenho animado japonês: *Beyblade*. Havia no mercado *beyblades* sofisticados, arenas para eles, toda uma indústria de consumo que não chegava até as crianças estudadas na praça diretamente. Todavia, eles fabricavam seus próprios *beyblades* e algumas vezes me contaram com orgulho que seus *beyblades* de sucatas venceram *beyblades* comprados nas arenas escolares. O *Beyblade* (de sucata ou comprado) era diferente do de feira porque participava de um duelo em arena e quem rodasse por mais tempo dentro desta arena ganhava e quem saísse, caísse ou parasse de rodar perdia. Inicialmente estes piões modernos só fizeram minha angústia aumentar, afinal, lá estava ela, a mídia, estragando uma velha brincadeira: o pião de feira. Depois percebi que entre as crianças que brincavam livres nas ruas e pracinhas o pião de feira ainda reinava soberano, o *Beyblade* era apenas mais um pião com nome engraçado, outra regra, divertido de se fabricar tanto quanto a pipa. O pião de feira sempre precisou de pessoas mais velhas para se aprender e aprendido nada o derrotava, nada o destronava. As crianças que brincavam pelas ruas conviviam mais com estes mais velhos (adultos ou jovens mais velhos). As crianças que brincavam no pátio do prédio tinham seus “mais velhos” ocupados durante todo o dia e não ensinavam a rodar pião de feira talvez por falta de tempo, afinal, esta arte de rodar se aprende com avós, pais, tios e irmãos mais velhos...

O *Beyblade* é um rodar possível, mais fácil, acessível. Nas crianças das classes mais populares um fabricar divertido, nas crianças com maior poder de compra: um rodar que se compra. Quando não tem quem se ensine a girar o de feira, então o *Beyblade* é comprado, quando não tem como se comprar um *Beyblade* então se é fabricado com sucata! O brincar é o mesmo: girar em arena.

Girar algo ou a si mesmo é um brinquedo antigo e divertido, sempre. Na grama da praça alguns meninos pequenos giravam, giravam e se chocavam, depois caíam e riam. O que estaria ocorrendo ali? Eles agora se transformaram em *beyblades*, foi o que me contaram. O corpo virou pião, o pião virou corpo. Na Roma antiga temos registro do pião de feira, segundo Kishimoto (2003). Hoje, em algumas tribos indígenas, encontramos o pião feito de cabaça. O girar para brincar é um divertimento universal, o qual a indústria cultural pode se aproveitar e lançar um desenho chamado *Beyblade*... Não importa como se chama, brincar de girar vai estar sempre no universo lúdico dos pequenos. Então mesmo que a indústria não lance um desenho chamado *Beyblade*, este jogo vai estar entre os pequenos porque girar sempre será divertido, traz sensação diferenciada do mundo. Girar algo ou girar a si nos traz ao jogo circular da vida. Outro jogo tão antigo e tão presente nas trocinhas observadas era o de luta, de guerra. Num momento, ela se chamava Brasil contra Estados Unidos, as crianças se abaixavam, atiravam, morriam... Só não valia machucar de verdade. Houve também outro jogo nomeado por uma das trocinhas como *Harry Potter*. O jogo consistia em usar galhos de árvores para atirar, como se fosse uma varinha.

Outras lutas imaginárias com nomes que vinham da mídia eram frequentes. Estaria a mídia deixando estas crianças mais violentas? Porém, e a preocupação em “não machucar de verdade”? Havia um paradoxo: afinal se a brincadeira era violenta por que não valia machucar de verdade? Sinal de que embora o tema da brincadeira fosse a “luta” ou a “guerra”, não havia ali uma violência real, apenas simbólica.

Foi Gilles Brougère (2001) que primeiro esclareceu esta minha angústia, explicando que nem sempre brincar de lutar é fazer apologia à violência. Ele cita um estudo de Gisela Wegener-Spöhring, no qual ela afirma que a maior parte de seus alunos militantes da paz brincaram com brinquedos de guerra quando crianças. Nesse sentido, podemos pensar, em princípio, que a brincadeira de guerra demonstra que a criança já conhece este contexto cultural do mundo em que vive. E, em segundo lugar, que na brincadeira é possível passar pela violência sem sofrer suas consequências reais. Além disso, nem toda brincadeira de guerra é necessariamente um jogo agressivo. Como observei em minha pesquisa, as crianças eram preocupadas em não “machucar de verdade”. O autor Gilles Brougère diz que os adultos não devem projetar suas angústias nos jogos infantis, estes têm outro sentido aos pequenos, é apenas brincar “de aventura”.

Ele explica também que brincar de caubói, por exemplo, era brincar de aventura e como a criança sempre se fascina com a caricatura (ela é boa para se brincar) o caubói é o “bom” mocinho (2004), aquele se arrisca entre índios (que representam o mau) para conquistar novas terras. Muitas crianças que brincaram de caubóis nos anos 1950/60 tornaram-se pacifistas e militantes dos direitos humanos. Aquilo era apenas um brincar de aventura e não uma formação preconceituosa de adulto futuro.

Existe a preocupação dos adultos em passar valores de paz. Todavia, a criança que realmente brinca de guerra e luta quer apenas sair da realidade estando ligada a ela. O que Norbert Elias explicou em sua Teoria Simbólica (1994) serve neste caso, afinal, a criança brinca com algo existente, mas mantém uma distância segura da real violência, a fantasia está ligada ao real, mas situada na beirada desta “teia” chamada realidade. Podemos lembrar do mesmo autor em outra obra (1992), sua pesquisa com Eric Dunning sobre as torcidas de futebol. Eles concluíram que os torcedores violentos eram na realidade trabalhadores pacíficos que tentavam quebrar a rotina usando as suas torcidas de futebol.

A criança quando brinca de luta (*Power Rangers, Pokemons, Harry Potter...*) muitas vezes apenas quer brincar com aventura, quebrar a realidade e o cotidiano pacífico em que vive, trazer surpresa e emoção, além de um pouco de poder imaginário. O brincar de luta deve ser algo bem antigo na história da humanidade, mas nossa atenção para a mídia atual nos faz pensar que é algo que nasceu com os filmes ou desenhos como *Power Rangers* ou *Beyblades*. A guerra é bem antiga, a paz diária para sobrevivência idem. Talvez, crianças que vivam em situações reais de guerra (e não achei pesquisa sobre cultura infantil nestes ambientes) gostem muito mais de brincar de brincadeiras que reproduzam um cotidiano pacífico, como “casinha”, “lojinha” ... Ou ainda, talvez gostem de brincar de guerra, mas de um modo que elas “vençam” e tenham mais “poder” do que realmente qualquer criança possui.

Outra preocupação atual diz respeito aos “games” violentos. A mídia já explorou muito as imagens de adolescentes americanos que entraram em escolas atirando imitando um game popular naquele país. Gerard Jones vai fundo nesta e em outras pesquisas sobre o tema ao entrevistar adolescentes voluntários de grupos de paz e, também, cita pesquisas já realizadas (2004). Este autor defende a ideia de que os adolescentes que entraram em escolas atirando tinham problemas sérios de relacionamentos em casa, na escola, durante toda sua história, e, contrapondo a isso, afirma que diversos adolescentes voluntários de grupos de paz jogavam o mesmo jogo.

Além disso, os que entraram atirando tiveram acesso às armas reais, falta de diálogo com seus responsáveis, enquanto a maioria dos jovens militantes pacifistas tinha neste jogo apenas mais um entretenimento. O que mais chamava atenção dos jovens militantes nestes jogos eram as estratégias e os atalhos que descobriam. Muitas vezes os jogos serviam para romper a timidez e se relacionarem com outros jovens. Outro ponto colocado pelo autor é que games não atraem os adolescentes realmente agressivos e que quando os adolescentes jogam games violentos é preciso tentar ouvir o que eles gostam naquele jogo, na maioria das vezes não é o sangue e sim suas estratégias.

No prédio em que eu realizei a minha pesquisa, os meninos maiores sumiam por horas para jogar games juntos no apartamento de alguns deles. Quando voltavam queriam apenas jogar bola e se havia algum comentário era sobre atalhos descobertos que eram passados para as meninas que ficavam dançando e jogando no pátio. Mesmo assim, sendo meninos pacíficos, havia preocupação dos responsáveis com games violentos. Uma mãe, por exemplo, comentou que tinha medo destes jogos porque seu filho podia achar que na vida fosse possível resolver tudo eliminando seus adversários. Quando perguntei se ele tentava resolver as coisas deste modo ou se sabia conversar quando tinha problemas, ela me disse que não, reconhecendo apenas que ele era um menino ótimo e tranquilo.

O game pode proporcionar sentimentos de angústias nos adultos, mas nos pequenos pode despertar sensações de que precisam estar em alerta, concentrados, porém relaxados porque se divertem. É possível também perceber que em grupo esta atividade é apenas mais um jogo, um jogo que diversas vezes cansa e perde espaço para uma quadra.

Outra angústia comum dos pais era com relação às Barbies das meninas. Algumas mães sentiam medo de que elas se tornassem pessoas consumistas e fúteis brincando com esta boneca. No entanto, percebi que essa boneca, por diversas vezes, era levada ao pátio e depois de algum tempo ficava largada em um canto porque, segundo uma menina, “era boa para se brincar no quarto quando as amigas viajavam”.

As Barbies também pareciam vir da mídia e fazer das meninas fúteis consumistas de cabelos loiros. Porém, analisando era apenas brincar de trocar de roupas, uma brincadeira que vem desde a época das bonecas de chita ou palha, até nos anos 70 com as bonecas de papéis. Segundo Gerard Jones (2004) as meninas maiores de 4 anos brincam com a Barbie de um modo mais complexo do que o sugerido pela Mattel. Elas vivem aventuras com as bonecas, criam roupas e as jogam para um mundo de emoções sociais. Segundo este autor, neste mundo emocional forte é que está a força feminina e não na sensualidade como podemos pensar em princípio. Esta força mental de comando era percebida por mim quando observava algumas trocinhas da rua brincar de bandeirinha: eram as meninas que bolavam as estratégias de ataque e os meninos que corriam ao comando delas. Jones cita ainda como J. K. Rowling escreve muito bem sobre esta força feminina emocional ao descrever a Ginny Wesley, que muda ao se apaixonar por Harry Potter e passa a demonstrar a “força feminina”. Preciso lembrar também que Hermione, sem estar apaixonada, já mostrava este domínio e inteligência emocional acima dos protagonistas masculinos, Harry Potter e Rony Wesley, desde o primeiro livro.

A Barbie é apenas uma “boneca” além do que Mattel sugere nas mãos das meninas e novamente os adultos não precisam projetar angústias em uma brincadeira. Brougère (2004) analisa ainda que, tanto as Barbies como os bonequinhos masculinos, simbolizam um momento que as crianças reproduzem a vida dos adultos, tornam-se aqueles adultos, com certa independência deles. Ali naquele instante elas comandam suas vidas sem risco real que uma situação de independência traria a uma criança. Junto aos bonequinhos, as crianças reproduzem angústias, aventuras, perigos... as crianças não

estão preocupadas com o personagem que a Barbie, por exemplo, representa por meio da mídia, mas o que ela representará em seu próprio jogo. Durante o jogo este personagem da mídia torna-se secundário. O brincar, transformado pela criança no jogo livre, é que se torna mais importante.

A mídia também tem angustiado e fascinado com personagens sensuais e “rebel-des”, personagens que rebolam e parecem fascinar principalmente às meninas... Porém, o que significa “rebolar” no universo infantil feminino? Se retornarmos à pesquisa de Florestan Fernandes (1979) encontraremos o jogo de bater palmas parecido com o que se jogava nos anos 1970/80 e terminava assim: “rebola pai, mãe e filha, eu também sou da família, também quero rebolar”. Jogos parecidos existem ainda hoje, visto entre as meninas da rua e do prédio. Alguns usam diretamente elementos da mídia: “Olha a brincadeira do Than” e as meninas também rebolam. Rebolar é um símbolo (mais um) de poder feminino, como todos os símbolos culturais, mais um que as crianças brincam e pelo jeito sempre brincaram, para conhecerem, para brincarem de antecipar, para sentirem um pouco de poder que sabem bem que ainda não possuem.

O nome do jogo, Tchan ou Trem maluco, é somente um detalhe, a prática com suas palmas, o jogo com o ritmo, a peque na demonstração do poder nos quadris e o riso que isso provoca, é o que importa para as pequenas, que em meados do século XX ou no início do XXI, continuam a brincar com os símbolos femininos de poder.

Outro ponto percebido é a transformação dos sonhos com a influência da mídia, temos mesmo a impressão de que todos os pequenos querem ser modelos ou atores, ou jogadores de futebol, que num futuro próximo teremos o risco de não encontrarmos médicos ou dentistas... Contudo durante a pesquisa percebi que nem todas as crianças entrevistadas pensavam assim, ou este não era o sonho principal, queriam ser modelos e veterinárias, ou atrizes e pediatras. Os meninos não gostavam muito de falar sobre um futuro tão distante para eles, preferiam não falar, porém as meninas todas tinham sonhos além das “panelinhas”, longe da “casinha”, e, do lado feminino de “ser” restavam profissões que “cuidavam”, como veterinárias ou pediatras... Sonhos bem longe das câmeras ou holofotes, mas muito próximo do que “maternidade” significa simbolicamente: “cuidar”.

## Considerações finais

Depois de muitas angústias podemos concluir que não são as brincadeiras que imitam os meios de comunicação, mas estes meios usam elementos que servem bem as estruturas tradicionais de brincadeiras.

Há mesmo universos de consumo em todos estes desenhos, filmes, músicas, mas nem todos os pequenos se importam de estar ou não com este universo completo, o brincar é que importa. Muitas vezes, é o confeccionar, como é o caso dos *beyblades*. Quando os meios de comunicação usam elementos que não servem às brincadeiras, não são caricaturáveis, dicotômicos, capazes de serem construídos e divertidos, então, esta mídia não estará mais tão presente no jogo. Algumas vezes estará com um nome atual, mas é um jogo bem antigo, como uma trocinha de uma rua que brincava de polícia e ladrão (jogo citado como Polícia por Florestan Fernandes nos anos 1940/50) mas este jogo se chamava FBI. Ora, se chama FBI, mas é o velho jogo de polícia e ladrão, jogo que os pequenos oscilam de papéis entre o “bem” e o “mal”, que ora são polícias e ora são “ladrões”, que ora correm e ora tentam pegar. Não importa que nome tenha e de onde venha, importa esta velha estrutura que vem bem antes da mídia surgir com toda sua força.

Outro ponto observado é que os jogos e games perdiam espaço para o grupo, mães relataram que seus filhos abandonavam os jogos para irem brincar quando os amigos chamavam, ao mesmo tempo em que “games” era um assunto entre alguns grupos, era também algo que ficava em segundo lugar, já que estar em grupo era o mais importante e brincar com este grupo também, todavia brincar de várias coisas e não apenas com o jogo eletrônico, ou seja, não apenas uma forma de brincar.

A mídia estava presente nas brincadeiras, mas não era a mídia que as conduzia e sim a necessidade da criança de brincar.

A mídia influenciava jogos tradicionais e ditava novos nomes para eles, mas se estes nomes não estivessem ali os jogos teriam os nomes que as crianças quisessem, ou que já tiveram em tempos de outrora.

O bafo – bater figurinhas para disputá-las – estava agora com os nomes dos desenhos que as figurinhas representavam, mas estava ali, entre os pequenos deste início de século XXI como esteve um dia entre os pequenos de meados do século XX. O que perder e ganhar disputando algo de imenso valor entre seus pares representa - algumas figurinhas são raras ou não – continua valendo, o nome, se *Digimon*, se bafo, é um detalhe.

A bola que tentava ser “pedalada” como “pedalam” os craques na TV estava ali, mas quando não existia TV a bola esteve também!!

A varinha de Harry Potter esteve entre alguns jogos da pesquisa, mas sempre a magia esteve entre alguns jogos dos pequenos de outrora... Os símbolos de poder, a fantasia deste poder, a autonomia, tudo isso esteve entre os pequenos, fazendo-os sonharem, saírem e voltarem fortalecidos para seu cotidiano. Não importava de que manifestação cultural viesse o jogo que os grupos brincavam, queriam apenas brincar.

Brincar: que é trocar, aprender a ter autonomia, ganhar forças, superar medos, discutir e trocar com os grupos, reavaliar ações, refletir e imitar a realidade, para quiçá, um dia, transformá-la.

Os jogos vinham com a necessidade lúdica que os grupos infantis sentiam no momento: se brincavam de Power Rangers talvez precisassem se sentir mais fortes e poderosos. Todavia, esta influência que se via nos jogos não seria prejudicial para outros fatores das vidas das crianças?

Esta influência que parecia tão ruim e que poderia retirar a criatividade das crianças parecia desaparecer quando estavam em grupo para brincar, encontrar acordos para as regras destes jogos e brincadeiras as preocupavam e ocupavam seus tempos. Além disso, observei vários jogos incríveis foram vistos inventados pelas crianças, jogos como Monstro ou Bruxa, por exemplo, eram preferidos pelas crianças menores que moravam no prédio... Brincadeira com o porteiro do prédio sem ele sequer perceber e que as crianças diziam que tinham que fugir do “olhar” do porteiro senão seriam petrificadas. Elas seriam petrificadas como os gregos foram com o olhar da Medusa, porém, no prédio, o poder da Medusa era menor já que podia ser desfeito quando um amigo “salvava” o outro. A criatividade deste e de outros jogos vem demonstrar que a mídia influenciava a criança sim, mas não chegava a destruir sua imaginação. Podemos concluir então que a mídia está ali, mas nenhuma criança troca algo dela por seus pares que brincam tão próximo, pares com cheiros, lágrimas, risos, abraços e surpresas reais.

A criança brinca com elementos da mídia como sempre brincou com os demais elementos culturais: brinca com símbolos, valores, imita o cotidiano, coloca emoções nele, conhece sua cultura sempre com um único objetivo: diversão. Manter a diversão, buscá-la, é o que a criança se esforça para fazer, deste modo, ela usa elementos de seleção antes de seus jogos para manter os times “equilibrados” e assim garantir o fator surpresa neles; para se divertir usa o diálogo, a comunicação e prova para nós: brincar, com pião de cabaça ou *Beyblade*, será sempre algo da especialidade delas.

Brincar de luta, de trocar figurinhas ou roupas de bonecas, de girar ao corpo ou alguma coisa... são velhos suportes lúdicos com nomes que mudam com a mídia. Observamos assim, que com grande mídia ou não, com televisão ou não, os velhos jogos estarão sempre onde estiverem grupos infantis.

## Referências bibliográficas

- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos Infantis**: o jogo, a criança e a educação. 10ª. Edição, Petrópolis, editora Vozes, 2003.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedo e Cultura**. 4ª. Edição. São Paulo, Cortez editora, 2001. BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. 1ª. Edição, São Paulo, Cortez editora, 2004.
- ELIAS, Norbert. **A Teoria Simbólica**. Oeiras, Celta Editora, 1994. O autor fala sobre uma teia e que a fantasia seria a beirada desta teia, porém, a pessoa ainda estaria na teia, consciente do que se passa no seu centro, fantasiar para o autor, no caso da normalidade, não é sair da realidade, apenas manter distância segura.
- ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da Excitação**. Lisboa, Difel editora, 1992.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. 2ª. Edição revisada pelo autor, Petrópolis, editora Vozes, 1979.
- JONES, Gerard. Brincando de matar monstros: por que as crianças precisam de fantasias, videogames e violência de faz-de-conta? São Paulo, Conrad editora. 2004.
- BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e Companhia**. São Paulo, Cortez editora, 2004.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e Mudança Social na cidade de São Paulo**. Petrópolis, editora Vozes, 1979.

SEÇÃO 2

# PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO



ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR  
DO CURSO TÉCNICO EM SECRETARIADO - PROEJA -  
DO INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA, CAMPUS SÃO SEBASTIÃO:  
contribuições da modalidade na formação do estudante trabalhador

Maria Paula Alves Siqueira  
Wesley da Silva Oliveira

## O trabalho como princípio educativo

A categoria trabalho tem na sua relação com a educação um caráter fundamental: o ontológico-histórico. Esse binômio não deve ser entendido como processos diferentes, mas como fenômenos que surgem e se desenvolvem ao mesmo tempo.

É ontológico porque diz respeito àquilo que trata da natureza do ser, sendo, portanto, fundamental para a vida do ser humano, para a produção de sua existência e, por isso, é histórico porque decorre das formas em que as sociedades se organizam e em suas relações sociais, políticas e econômicas, sobretudo porque tais relações não são lineares. Engels (2005) nos permite apreender que o trabalho e a educação são atividades verdadeiramente dos seres humanos e o que o diferencia do restante dos animais.

É preciso, então, que o ser humano aprenda a produzir a existência, sua materialidade, e é na sua relação com a natureza, de modificá-la e modificar a si mesmo que se toma forma o princípio educativo. É no exercício de refletir sua existência, transmitir os processos produtivos, que o sujeito se constitui, educa e se humaniza.

A humanidade materializa sua vida na forma do trabalho, mas mais que isso, se utiliza da transformação da natureza para existir e, em alguma medida, garantir a existência de outros, sendo o ser humano o animal mais social de todos, aquele que espontaneamente se agrega em sociedades.

A existência criadora a partir do trabalho, no seu princípio educativo, vai além de suas formas materiais, sendo também o desenvolvimento físico, intelectual, social, cultural, político, enfim, todas as formas de manifestação de vida.

A organização da sociedade não é perene, o que significa que, desde que o homem se entendeu homem, sua organização com os demais é aprimorada a partir das relações políticas, sociais e econômicas de cada época. Desde uma organização comunal até o capitalismo, surgiram diversas formas de organização que desencadearam modos de produção e conseqüentemente diferentes formas de viver, trabalhar e educar.

É relevante elucidar, a partir do que se entende por trabalho, o que é emprego. Algo que muitas vezes gera confusão, por ser confundido automaticamente como sinônimo de trabalho, em geral, escondendo a relação dialética que existe. Portanto, de acordo com Ciavatta (2005), é necessário:

fazer a distinção entre duas formas fundamentais de trabalho: o trabalho como relação criadora, do homem com a natureza, produzindo a existência humana, o trabalho como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida; e o trabalho nas suas formas históricas de sujeição, de servidão ou de escravidão, ou do trabalho moderno, assalariado, alienado na sociedade capitalista (Ciavatta, 2005, p. 46).

No capitalismo tudo é mercadoria, logo, o trabalho já não é mais força criadora de vida, é a necessidade da subsistência. Há, nessa relação, quem vende a força de trabalho e há quem a compra, os trabalhadores são, portanto, aqueles que vendem. Essa relação já não é mais de trabalho, é, em sua forma histórica, o emprego.

É preciso então questionar: Qual educação é pensada quando o trabalho não se manifesta em seu princípio educativo? Mas também: Qual a educação para os estudantes trabalhadores?

## O novo paradigma tecno-econômico

Historicamente, com a ruptura das estruturas comunitárias e desde as primeiras indústrias até o presente, a educação do trabalhador esteve ligada, direta ou indiretamente, à sua ocupação profissional.

Um artesão, ao fabricar um sapato, por exemplo, consegue ter a compreensão total do seu trabalho, sabe quais são os materiais necessários, a quantidade, a forma, tamanho e cor, resumindo: no produto final, no par de sapatos, o artesão se vê, sabe que a materialização do sapato é decorrente de sua atividade. Com o fordismo e o toyotismo, sistemas de produção já criados no capitalismo e com o objetivo de aumentar a produtividade, a relação entre o trabalhador e o produto se fragmenta.

A educação voltada para quem se empregava nas primeiras fábricas era compreendida apenas como o ensino de técnicas que privilegiam a memória e a repetição, com uma organização assistemática dos conhecimentos. As atividades desenvolvidas por essa organização eram simples, o que não significa que são “fáceis”, mas pouco complexas, com poucas situações em que era necessário ter conhecimentos aprofundados numa visão qualificada do todo. Sendo necessários conhecimentos tão específicos de determinada etapa, o trabalhador perde a compreensão do produto, do processo total. Não se sabe se o parafuso que aperta se transforma no carro, em uma porta, painel ou porta-malas, como exemplo na montagem de um automóvel.

O sistema educacional, por sua vez, “tem buscado responder, prioritariamente, às expectativas do mercado de trabalho, da política econômica e, secundariamente, as necessidades da clientela destinada a essa parcela do processo formativo” (Carvalho, 2003 p. 79). Enquanto para os trabalhadores e seus filhos, eram destinadas escolas para o ensino manual, para os donos das fábricas e seus filhos, o ensino era voltado às artes, cultura e ciência, conhecimento propedêutico, intelectual, diferentemente de ocuparem lugares na força braçal, eram formados para cargos de liderança e para serem dirigentes.

A divisão social do trabalho, experimentada com a Revolução Industrial, ganha nova configuração com a introdução da microeletrônica. O modo de produção toyotista trouxe a flexibilização ao centro da produção. Essa mudança traz a necessidade de um novo trabalhador: com maior qualificação, multitarefa e polivalente, para realizar atividades mais complexas, para não só atuar em uma etapa da produção, mas que tenha capacidades/habilidades de uma visão integral dos processos, que consiga resolver problemas inesperados e saiba trabalhar em grupo.

A flexibilidade tanto nos processos produtivos quanto nas atitudes dos empregados, faz surgir as primeiras versões do ensino profissional, com conhecimentos mais integrados, sistematizados e com a intenção da superação da dualidade entre a formação intelectual e manual de antes. Agora era necessária uma formação geral aliada aos conhecimentos práticos para desenvolver a “capacidade de abstração, decisão, e que só uma formação de natureza geral e específicas poderiam atender” (Carvalho, 2003, p. 70).

Mesmo que apresente conteúdos mais organicamente sistematizados e relacionados entre si, que busque uma maior articulação entre o mundo do trabalho e a escola, não se aproxima muito do princípio educativo que se propõe a ser uma formação de caráter integral valorizando a autonomia plena dos sujeitos, uma vez que se percebe no

mercado de trabalho a flexibilização na forma de maior jornada de trabalho, maior rotatividade nos postos, menores salários e maiores riscos relativos à saúde, além de aumentar a fragilidade dos direitos trabalhistas. A capacidade de permanente adaptação e ajuste às exigências organizacionais contribui para fatores que prejudicam a construção e manutenção das subjetividades.

Enquanto o mercado de trabalho diz que um currículo mais flexível garante a empregabilidade mais rápida, o mercado de trabalho apresenta ausência de postos de trabalho, com grande número de desempregados. Parece não ser somente a formação que garanta o acesso e a permanência em postos de trabalho, mas é ainda por meio dela que os trabalhadores podem não só almejar emprego, mas também a reconstrução da sua subjetividade.

## **A formação dos trabalhadores**

Fazendo um apanhado breve, mas que demonstra ora a descrença ora a descontinuidade nas políticas públicas sobre Educação Profissional no Brasil que teve início nas Escolas de Artes e Ofícios, em 1909, uma primeira versão de capacitação para o mercado de trabalho brasileiro, que na época estava em expansão econômica e social com a chegada da Família Real.

A partir dos anos 1930 a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é entendida como política pública, portanto, sendo responsabilidade do Estado ofertar com qualidade, além das garantias de permanência e êxito. Com a indústria estabelecida no país, nos anos 1940 o Sistema S<sup>10</sup> traz ao ensino profissional uma contradição: o contraste entre o público e privado que conduz o debate à questão do financiamento, já que no Sistema S o Estado tira de si a responsabilidade pela oferta dos cursos e deixa as instituições privadas atenderem à demanda rápida e direta da indústria, mostrando que “ela se constitui numa modalidade descompromissada com o ensino formal, enquanto responsabilidade pela sua oferta e financiamento” (Carvalho, 2003, p. 146).

Foi somente nos anos 1960, marcado pela primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4.024/61, que houve a equivalência entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. Essa tardia correspondência demonstra como a profissionalização, no entendimento do Estado, estava diretamente ligada ao treinamento manual para o trabalho. Em 1971, com uma nova versão da LDBEN, pela Lei nº 5.692/71, passou a ser obrigatório o ensino profissionalizante para o segundo grau, tanto em instituições privadas quanto em públicas e, também, ampliou o grau de escolaridade obrigatório.

Essa mesma Lei, se volta aos Jovens e Adultos com um capítulo dedicado ao Ensino Supletivo, nomenclatura que não pode ser confundida com uma formação integral desses sujeitos. O supletivo tem a particularidade de oferecer uma certificação rápida para aqueles que não puderam terminar seu percurso formativo na escola na idade certa.

Nos anos 2000, apesar de revogado em 2004, pelo Decreto nº 5.154, o Decreto nº 2.208 de 1997 ainda tratava o ensino profissional como não formal, deixando evidente que mesmo acreditando na equivalência entre os ensinos propedêutico e prático, estava à margem da formalidade, o que descredibiliza as tentativas de formação integral na modalidade.

---

<sup>10</sup> O Sistema S é composto por: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Existem ainda os seguintes: Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar); Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo (Sescoop); e Serviço Social de Transporte (Sest) Fonte: Agência Senado

A Lei nº 9.394/96, LDBEN (1996) que está vigente, tem seções particulares para a Educação de Jovens e Adultos, para a Educação Profissional e Tecnológica e Educação Profissional Técnica de Nível Médio, incluída em 2005 e conduz a educação para parâmetros mais democráticos e inclusivos.

Faz-se necessário destacar que Educação Profissional está ligada ao Ensino Médio e Superior, tendo como objetivo a qualificação profissional, mas também a requalificação e atualização tecnológica, no sentido de uma formação articulada e/ou integrada entre o ensino propedêutico e o ensino profissionalizante. A presente pesquisa, portanto, tem como universo o nível do Ensino Médio na modalidade de Jovens e Adultos.

Na LDBEN (1996) a obrigatoriedade do Ensino Médio aumenta o tempo do estudante na escola e de modo especial garante que o ensino se destine também aos jovens e adultos que não puderam terminar sua trajetória escolar no tempo regular. Além da garantia de acesso, permanência e êxito.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) padece da mesma descontinuidade da EPT com algumas particularidades como a forma que é vinculada à ideia de não escolarização. O combate ao analfabetismo dos sujeitos da EJA vem sendo planejada e executada de forma pontual, emergencial e principalmente pautada como parâmetro para o desenvolvimento social e econômico do país.

Sobre a educação para a empregabilidade descompromissada com os sujeitos, sem uma preocupação real com suas formações integrais, Rêses, Castro e Barbosa (2018, p. 90-91) destacam que

o analfabetismo, quando se torna um entrave às novas formas de produção da riqueza no Brasil, via processo de industrialização, é atacado com campanhas de alfabetização, por tempo determinado. A baixa escolarização tem a sua posta superação buscada dentro da perspectiva de ofertar cursos que vão “suprir” as carências formativas desses sujeitos com uma mera educação supletiva, que até hoje permanece de diversas formas na educação de vários sujeitos. Por sua vez, a formação profissional para esses sujeitos (da classe trabalhadora) se desenvolve para ocupação de postos de trabalho - quando eles que existem - que exigem qualificação básica, o que gera a desvalorização da sua atividade em termos de remuneração.

A EJA, seus sujeitos, sua oferta, a luta pela garantia não só de acesso, mas também de permanência e êxito, faz recordar sua importante presença contra hegemônica na educação brasileira. A importância que tem a organização da sociedade civil, dos trabalhadores, educadores, sindicatos e movimentos sociais para as melhorias, mesmo quando tímidas que acontecem no âmbito da educação de jovens e adultos.

Quando se trata de acesso e permanência é possível perceber que o ensino médio é um funil, sendo a transição do nível fundamental para o nível médio marcada pela evasão. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua de 2019 mostram que dos 50 milhões de jovens entre 14 e 29 anos “20,2% (ou 10,1 milhões) não completaram alguma das etapas da educação básica” (IBGE, 2020). A primeira causa apontada pelo levantamento, com 39,1%, é a necessidade de trabalhar.

O Censo de Educação Básica (2020), realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), divulgou que no ano de 2020 houve apenas 39.921 matrículas na Educação Profissional na modalidade EJA. Na modalidade, 13.636 matrículas estavam sob a dependência Federal, enquanto 176.348 matrículas no Setor Privado, mostrando a força que o *Sistema S* ainda tem, atraindo quase treze vezes mais matrículas que a Rede Federal.

Pensar a formação de Jovens e Adultos no contexto profissional demanda uma multiplicidade de caminhos. Os sujeitos que compõem a modalidade, são, em sua maioria,

trabalhadores, já inseridos no mercado de trabalho, seja de maneira informal, autônoma ou mesmo no desemprego, mas que, de maneira geral, tem o trabalho como prioridade. Por isso, deve-se levar em consideração o retorno ao ambiente escolar, como também ressignificação de suas subjetividades.

É fato que uma formação tradicional já não dá conta de atender às necessidades do mercado e oferecer uma formação integral. É por isso que a postura que determinada formação tem é decisiva para revelar qual a preparação está sendo oferecida.

Ao mundo do trabalho, de forma integral, por meio da humanização, do desenvolvimento pleno do ser, socializando e construindo conhecimentos científicos, teorizados a partir de experiências vividas. Ou, ao mercado de trabalho, que no nome já carrega a venda da força de trabalho, alienante, e que visa, antes da formação social, uma formação que atenda aos interesses exclusivamente econômicos por mão de obra.

Sendo a escola um espaço de disputa, interessa a resistência e superação da dualidade intelectual/manual, por meio do ensino politécnico, com vistas à omnilateralidade.

## **PROEJA**

Com a intenção de ser uma Política Pública reparadora, equalizadora e qualificadora, em consonância com o Decreto nº 5.154 de 2004, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA é instituído pelo Decreto nº 5.840/06, que se pretende à integração entre teoria e prática. Sendo o currículo o recurso para a integração “entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional” (Brasil, 2007, p. 41).

Com a intenção de nortear os trabalhos pelo Programa, em 2007, foi lançado o seu Documento Base. Nele, além de um breve histórico e contextualização do público da EJA, é trazido as concepções, princípios, aspectos operacionais e de currículo (Projeto Político-Pedagógico integrado) e avaliação.

Em resposta às diversas consequências do novo paradigma tecnológico, como a exclusão social, desemprego estrutural, baixa escolaridade e qualificação, o PROEJA procura ser um Programa de abrangência nacional e se destina à Jovens e Adultos que por diversos motivos ou saíram ou foram excluídos do ambiente escolar ou ainda não tiveram acesso à escola e tem no Programa a oportunidade tanto do retorno à escola, para finalizar o ciclo da Educação Básica, quanto encontrar determinada qualificação profissional.

Tratada como política educacional de direitos (acesso, permanência e êxito) e para a efetiva participação dos sujeitos na sociedade de forma crítica e autônoma, que leve em consideração tanto o coletivo quanto o individual.

Importante destacar que o Documento Base trata como educação “o processo de criação, produção, socialização e reapropriação da cultura e do conhecimento produzidos pela humanidade por meio de seu trabalho” (Brasil, 2007, p. 31). E reafirma seu compromisso enquanto Política Pública de não estar desvinculada de outras Políticas para o pleno desenvolvimento dos sujeitos, como políticas de trabalho, emprego, renda, saúde, cultura e ciência, compreendendo que tão pouco somente a Educação e este Programa, podem criar as condições materiais e culturais necessárias para o desenvolvimento nacional.

É na articulação com outras Políticas que o Documento Base (2007) acredita ser possível a “perspectiva da vivência de um processo crítico, emancipador e fertilizador de outro mundo possível” (Brasil, 2007, p. 31).

É significativo destacar que o Documento vê na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica o espaço de referência para a oferta dos Cursos Técnicos na modalidade EJA, mesmo que o Programa não seja restrito a ela.

Dentre as Concepções do Programa, se destacam:

“rompimento com a dualidade estrutural cultura geral versus cultura técnica”; “integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral”; “atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando à transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos especialmente os da classe trabalhadora”; “formação integral do educando”; “assumir a EJA como um campo de conhecimento específico” e “proposta político-pedagógica específica atender às reais necessidades” (Brasil, 2007, p. 34-7).

São seis os Princípios do Programa apresentados:

1º) inclusão da população em suas ofertas educacionais; 2º) inserção orgânica da modalidade EJA integrada à educação profissional nos sistemas educacionais públicos; 3º) ampliação do direito à educação básica, pela universalização do ensino médio; 4º) trabalho como princípio educativo; 5º) pesquisa como fundamento da formação do sujeito e 6º) condições geracionais, de gênero, de relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais (Brasil, 2007, p. 37-8).

Tendo em vista o objetivo de analisar o Itinerário Formativo nos princípios 4, 5 e 6, focalizamos o primeiro, ao tomar o trabalho como a forma de transformação da natureza e humanização do ser humano, dialoga com as concepções já apresentadas, como a superação da dualidade entre uma formação puramente técnica e outra propedêutica. O segundo promove uma dimensão da forma de execução do Programa, que tem na pesquisa o protagonismo e curiosidade estudantil aliado à socialização e construção de conhecimentos assim como a extensão. O terceiro garante o desenvolvimento dos cursos engajado com a identidade de seus estudantes e seus objetivos, levando em consideração seu lugar no mundo como protagonista da própria história.

Já sobre o Projeto Político-Pedagógico integrado, que tem com a classe trabalhadora o objetivo de formar para a atuação como cidadãos e dirigentes são apresentados alguns fundamentos, como o:

“integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas”; “reconhecimento dos espaços de produção de saberes na sociedade” e “formação para o exercício pleno da cidadania, por meio do desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo de cidadãos participativos, conscientes de seus direitos sociais e de sua compreensão/inserção no mundo do trabalho” (Brasil, 2007, p. 41-42).

Importantes fundamentos para a compreensão da elasticidade do tempo e espaço em que conhecimentos são construídos como também para a concepção emancipadora dos sujeitos.

Ao entender o Currículo como “processo de seleção e de produção de saberes, de visões de mundo, de habilidades, de valores, de símbolos e significados, de culturas” (Brasil, 2007, p. 49), o Documento apresenta abordagens metodológicas para a organização do Projeto Político Pedagógico. Por exemplo, as abordagens por complexos temáticos, esquemas conceituais, resolução de problemas, por áreas de conhecimento ou ainda por dilemas reais vividos.

Ainda são apresentados fundamentos políticos-pedagógicos para a organização curricular como

qualificação social e profissional articulada à elevação da escolaridade”; “escola formadora de sujeitos articulada a um projeto coletivo de emancipação humana”; “valorização de diferentes saberes”; “escola vinculada à realidade dos sujeitos” e “trabalho como princípio educativo” (Brasil, 2007, p. 47).

Sem a pretensão de detalhar todos os aspectos trazidos pelo Documento Base no que se refere ao Currículo, já que há documentos destinados a isso, como as Diretrizes Curriculares Nacionais, mas ainda se faz necessário destacar a importância da formação dos professores que irão atuar na modalidade EJA para entender as particularidades que compõem a realidade do público-alvo, as subjetividades desses sujeitos e suas motivações de retorno à escola.

Em na construção curricular, ora coletiva ora individualizada buscar a “integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas” (Brasil, 2007, p. 41), sempre levando em conta os conhecimentos e a contextualização dos sujeitos, sejam eles adquiridos na educação formal ou informal.

### **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN)**

Para aprofundar o que diz os textos normativos específicos à construção curricular, tanto o Parecer CNE/CEB nº 11/2012 quanto a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 são subsídios para a pesquisa. Sendo as Diretrizes normas de caráter obrigatório que devem inspirar o planejamento curricular, o Parecer coloca a relevância das especificidades do nível e modalidade para que sejam levados em consideração objetivando a formação integral “que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar” (Brasil, 2012, p. 207).

Em conformidade com a LDBEN (1996) que tem no artigo 35, o Ensino Médio para a preparação básica para o trabalho e que para a Educação Profissional, no artigo 39, traz que a formação seja “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (LDBEN, 1996, Art. 39). Antes de abordar a Resolução CNE/CEB nº 6/2012 e o que nela será usado como subsídio para análise do Itinerário Formativo, alguns apontamentos feitos pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2012, que resultou na Resolução, são categóricos tanto para a construção curricular quanto para auxiliar o desempenho do PROEJA.

A Educação Profissional e Tecnológica deve apontar para um desenvolvimento inclusivo, sustentável e solidário, que pense em outras formas de organizar o trabalho e assim como o PROEJA, tornar tais diretrizes no âmbito nacional e contribuir assim para o desenvolvimento do país. Relacionar a teoria com a prática é estar orientado pelo conhecimento científico e tecnológico, sem estar, independentemente da disciplina, desconectado da realidade dos sujeitos.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais, o entendimento de currículo é a “seleção e produção de saberes” (Brasil, 2010 *Apud* Brasil, p. 213, 2012) que envolvem o planejamento, as singularidades e os múltiplos espaços como espaços de aprendizagem, com a proposta de Itinerários Formativos, que revelará a organização do percurso educativo.

Assim como no Documento Base (2007) do Programa, as Diretrizes também reforçam a importância de valorizar os conhecimentos produzidos em espaços não formais e que no curso seja o espaço para relacionar tais conteúdos com os conhecimentos científicos e tecnológicos.

Novamente a categoria trabalho se apresenta como central, agora associado ao conhecimento, à ciência, tecnologia e cultura. O trabalho como transformação da natureza e produção da existência, a ciência como a produção do conhecimento junto da sua sistematização e processo histórico, a tecnologia como a transformação da ciência em força produtiva e como uma extensão da capacidade humana e por fim, a cultura, como resultado da organização produtiva da sociedade.

Junto a esses pressupostos estão o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico como arcabouço teórico que sustentam as normativas da Resolução. O primeiro sendo o movimento do homem em se apropriar e transformar a natureza para produzir sua realidade material e a segunda como meio de socializar os conhecimentos já produzidos pela humanidade, desenvolvendo no estudante a curiosidade e seu protagonismo na reconstrução dos conhecimentos. Todas essas dimensões são indissociáveis.

Os Cursos são conformados de acordo com seus Eixos Tecnológicos que podem ser encontrados no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. A organização curricular se dá por eixos tecnológicos, que são a identificação das tecnologias que estão na base de determinada formação, a partir de sua realidade concreta. O currículo integrado, então, propõe:

a organização do conhecimento e o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem de tal maneira que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar e compreender, de sorte que o estudante desenvolva um crescente processo de autonomia em relação aos objetos do saber (Brasil, 2012, p. 228).

Ainda sobre a organização curricular, os conteúdos são arranjados com Bases Tecnológicas enquanto “conjunto de conceitos e princípios resultantes da aplicação de conhecimentos aos processos de trabalho em um dado eixo tecnológico” (Brasil, 2012, p. 245) e são construídas pelas Bases Científicas que são “conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática, e das ciências humanas” (Brasil, 2012, p. 245) e Instrumentais “correspondentes às linguagens que permitem comunicação e leitura do mundo” (Brasil, 2012, p. 245) em que devem resultar no Itinerário Formativo.

E não se pode perder de vista os princípios de flexibilidade, contextualização, interdisciplinaridade e atualização permanente que os currículos devem ter, posição importante ao trabalhar com os sujeitos da EJA e suas especificidades.

Seguindo para a Resolução CNE/CEB nº 6/2012, no artigo 13, que trata de forma objetiva a estruturação curricular ao orientar a organização curricular pelo Eixo Tecnológico.

Art. 13. A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar:

I - a matriz tecnológica, contemplando métodos, técnicas, ferramentas e outros elementos das tecnologias relativas aos cursos;

II - o núcleo politécnico comum correspondente a cada eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, estéticos e éticos que alicerçam as tecnologias e a contextualização do mesmo no sistema de produção social;

III - os conhecimentos e as habilidades nas áreas de linguagens e códigos, ciências humanas, matemática e ciências da natureza, vinculados à Educação Básica deverão permear o currículo dos cursos técnicos de nível médio, de acordo com as especificidades dos mesmos, como elementos essenciais para a formação e o desenvolvimento profissional do cidadão;

IV - a pertinência, a coerência, a coesão e a consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista do trabalho assumido como princípio educativo, contemplando as necessárias bases conceituais e metodológicas;

V - a atualização permanente dos cursos e currículos, estruturados em ampla base de dados, pesquisas e outras fontes de informação pertinentes (Brasil, 2012, *sic*).

Inclui-se, ainda, o inciso V do artigo 22, que trata sobre as considerações necessárias à construção curricular aponta a

organização curricular flexível, por disciplinas ou componentes curriculares, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração entre teoria e prática, no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2012).

Os textos normativos apresentam o fio condutor da pesquisa, estão eles mediando o que se reúne do referencial teórico às perguntas que serão feitas para responder aos objetivos da pesquisa, mas também da construção do curso PROEJA. O Documento Base de forma a lançar pressupostos teóricos e metodologias converge com as Diretrizes que auxiliam na lógica da construção curricular.

O Plano de Curso (PC) é reflexo dos textos normativos e das visões de mundo que são adotadas e aplicadas de forma prática no curso. Pretende-se averiguar em um primeiro momento como o texto do PC responde às questões de formação do estudante trabalhador e que tipo de relação existe entre educação e trabalho para então a partir do discurso aprofundar questões e fazer análises entre o currículo real, praticado e o que está exposto de forma formal, proposto.

## **O curso Secretariado no Campus São Sebastião**

O curso Técnico em Secretariado tem como Eixo Tecnológico Gestão e Negócios e como possibilidade de ocupação Técnico em Secretariado e/ou Secretário Executivo. Importante pontuar que para a ocupação, as/os Secretárias/os precisam possuir registro profissional. A Região Administrativa de São Sebastião, histórica antes mesmo da inauguração de Brasília, em 1960, segundo dados usados na construção do Plano, é uma região composta por maioria feminina, com escolaridades em fundamental incompleto e médio completo. Durante a pesquisa, a primeira aproximação com o Curso se deu com o Coordenador, a fim de conhecer as principais dificuldades e atividades desenvolvidas. Um dado importante é sobre o tempo de existência do curso. Trata-se de um curso recente, com a primeira turma ingressando em 2019, portanto, a formatura dela ainda acontecerá no ano de 2021.

Alguns aspectos se apresentam como gargalos. Das quarenta matrículas que são ofertadas, pouco mais da metade foram preenchidas para o 1º ano, no ano de 2021. Se faz necessário, porém, pontuar o atual momento de permanência da pandemia pelo novo coronavírus, o que dificulta o acesso e o conhecimento da oferta do Curso. Outros problemas são enfrentados como a evasão e a retenção. Apesar desses pontos não fazerem parte dos objetivos da pesquisa, guardam relação com as análises.

## **A Organização Curricular**

No Plano de Curso, publicado em 2018, três pontos no sumário têm relevância para a análise da concepção da Educação Profissional: “Objetivos”, “Organização Curricular” e “Orientações Metodológicas”.

Tais pontos orienta, entre outras coisas, quando se propõe a uma formação integrada, responder quais são os processos metodológicos e pedagógicos usados na formação do estudante trabalhador que não responda às demandas urgentes do mercado de trabalho, mas proporcionar uma formação crítica, para a autonomia e emancipação dos sujeitos a partir dos próprios sujeitos e suas vivências para que se elabore outras formas de trabalho para além da que está colocada.

Nos Objetivos o curso se dedica à formação cidadã por meio das questões sociais em que os estudantes estão inseridos. Para isso apresenta nos Objetivos Específicos alguns caminhos como

possibilitar ambientes de debate que direcionam para uma postura crítica e problematizadora acerca das questões sociais que as/os discentes vivenciam” e “formar cidadãos ativos e atuantes perante as demandas sociais (São Sebastião, 2018, p. 13).

Tratar as questões sociais vivenciadas pelos sujeitos evocam algumas possibilidades. Primeiro que o ambiente de debate, assume, em alguma medida, o relato de experiências pessoais dos estudantes com o tema abordado e como estão esses sujeitos (re)elaborando conhecimentos científicos por meio de suas práticas/vivências. Segundo que, para que sejam ativos e atuantes é necessário que os sujeitos tenham intimidade com o território em que vivem, trabalham e estudam.

Portanto, é necessário indagar: de que maneira o planejamento curricular abraça, nas suas práticas, as experiências trazidas e as encaminham para ações concretas no território em que estão os estudantes? O que sabem esses estudantes sobre São Sebastião, Região em que está inserido?

Ainda se destacam ações como

formar profissionais polivalentes por meio de ações interdisciplinares que possibilite-os a inserção, ascensão e/ou promoção no mundo do trabalho”; “promover ações que possibilitem a integração do ensino, pesquisa e extensão” e “formação interdisciplinar, contextualizada e aplicada às demandas sociais e do mundo do trabalho (São Sebastião, 2018, p. 13, *sic*).

O Plano vem de encontro aos textos normativos que trazem no Documento Base (2007) a pesquisa em seu quinto princípio “como fundamento da formação” (Brasil, 2007, p. 38), por entender a pesquisa

como modo de produzir conhecimentos e fazer avançar a compreensão da realidade, além de contribuir para a construção da autonomia intelectual desses sujeitos/educandos (São Sebastião, 2018, p. 38).

Sobre a interdisciplinaridade e contextualização, o Documento Base (2007) menciona que os modelos curriculares devem estar atentos às realidades dos estudantes para que se possa promover “a resignificação de seu cotidiano” (Brasil, 2007, p. 48) e na Organização curricular como fundamento “a interdisciplinaridade, a transdisciplinaridade e a interculturalidade” (Brasil, 2007, p. 49).

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais, além da já citada importância de ter a pesquisa como princípio pedagógico, no Parecer (2012), destaca quando trata da organização curricular a pesquisa como “instrumento de inovação e de transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país” (Brasil, 2012, p. 248). Essas diretrizes trazem, como princípio norteador da modalidade, a:

interdisciplinaridade que supere a fragmentação de conhecimentos e a segmentação da organização curricular disciplinar” e “contextualização que assegure estratégias favoráveis à compreensão de significados e integrem a teoria à vivência da prática profissional” (Brasil, 2012, p. 230).

É a partir, então, dos próximos tópicos que será possível identificar como tais objetivos são planejados e executados. A Organização Curricular se apresenta em seis tópicos: estrutura, elementos estruturantes do curso, itinerário formativo, fluxograma, matriz curricular, quadro resumo e ementário.

Foi com suporte do Documento Base (2007) que no Plano de Curso estão expressos os princípios norteadores do currículo:

“reconhecimento e valorização de vivências e experiências não formais”; “desenvolvimento do pensamento crítico e transformador”; “formação teórico-prática por meio de um trabalho integrado e articulado”; “indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas” e “contextualização dos conhecimentos sistematizados” (Brasil, 2007, p. 16).

Ao anunciar que a "relação entre teoria e prática será um princípio fundamental associado à estrutura curricular do Curso" (São Sebastião, 2018, p.15) dispõe que:

os elementos teóricos básicos e específicos sejam trabalhados por meio da teoria e da prática, assegurando uma formação integral dos estudantes e possibilitando a formação de indivíduos competentes, com uma visão crítica e reflexiva.

Para que o trabalho pedagógico aconteça de forma integrada e articulada, a estrutura da matriz curricular está norteada por um eixo integrador. Em cada série (período de dois semestres) há outros dois eixos integradores e perguntas norteadoras para os projetos integradores. Sendo que a escolha por eixos:

visa ainda orientar desde o princípio a realização de projetos integradores que sejam subsidiados pelo trabalho desenvolvido em cada componente curricular, além de criar um contexto que oportunize o trabalho interdisciplinar, integrado e articulado entre eles (São Sebastião, 2018, p. 16).

A saber, o eixo integrador do curso é: Secretariado, formação cidadã atuante e mundo do trabalho. Na 1ª série, o eixo integrador é: Secretariado no mundo do trabalho, na 2ª Comunicação e na 3ª Rotinas e procedimentos. Apresenta também os eixos integradores de cada série e as perguntas que impulsionam os Projetos Integradores.

A relação teoria-prática, mais especificamente sua indissociabilidade, além de aparecer na Resolução (2012), aparece no Documento Base (2007) no momento que apresenta qual intenção de um currículo integrado que é “uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber-fazer” (Brasil, 2007, p. 41). Nos princípios norteadores das Diretrizes Curriculares (2012) aparece como a “indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem” (Brasil, 2012, p. 230) e ainda como a “indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem” (Brasil, 2012, p. 230)

Tal relação requer, ainda, que outro questionamento seja feito: que forma os projetos integradores, previstos pelo Plano Curricular se aproximam da formação integral dos estudantes trabalhadores? Entendendo tal formação conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) “que consiga superar a dicotomia historicamente cristalizada da divisão social do trabalho entre a ação de executar e as ações de pensar, planejar, dirigir, supervisionar ou controlar a qualidade dos produtos ou serviços” (Brasil, 2012, p.207).

**Figura 1 – Eixos Integradores**

Eixo integrador: Secretariado, formação cidadã atuante e mundo do trabalho					
<b>1ª Série</b> Secretariado no mundo do trabalho		<b>2ª Série</b> Comunicação		<b>3ª Série</b> Rotinas e procedimentos	
<b>Eixo integrador:</b> O mundo do trabalho e suas organizações	<b>Eixo integrador:</b> O secretário no mundo do trabalho	<b>Eixo integrador:</b> Relações interpessoais	<b>Eixo integrador:</b> Códigos e linguagens	<b>Eixo integrador:</b> Rotinas secretariais	<b>Eixo integrador:</b> Postura, Etiqueta e Cerimonial
<b>Projeto Integrador:</b> Como as organizações se relacionam com o mundo do trabalho?	<b>Projeto Integrador:</b> Qual é o papel do secretário no mundo do trabalho?	<b>Projeto Integrador:</b> Como as pessoas se relacionam no espaço do trabalho e no convívio social?	<b>Projeto Integrador:</b> Como as linguagens e seus códigos promovem a comunicação efetiva?	<b>Projeto Integrador:</b> Como as atividades se articulam no exercício laboral?	<b>Projeto Integrador:</b> Como a Postura, Etiqueta e o Cerimonial se incorporam ao fazer profissional?

Fonte: São Sebastião, 2018, p.17.

O Itinerário Formativo, aqui é entendido como

conjunto das etapas que compõem a organização da oferta da Educação Profissional pela instituição de Educação Profissional e Tecnológica, no âmbito de um determinado eixo tecnológico, possibilitando contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências profissionais devidamente certificadas por instituições educacionais legalizadas (Brasil, 2012).

No Plano de Curso, o Itinerário como descrito, aparece dilatado em outros tópicos como Matriz Curricular, Ementário, Orientações Metodológicas e Projeto Integrador. Além disso, é no Itinerário que foi apresentado como prática profissional o Escritório Modelo e por meio dele proporcionar “integração já alinhada na estruturação do curso (para que) seja mais bem articulada ao longo das reuniões colegiadas periódicas, sendo ainda amparada pela prática profissional” (São Sebastião, 2018, p. 18). O curso ainda prevê carga horária para ensino a distância.

Apesar de optarem pela não obrigatoriedade do estágio supervisionado, há a previsão de carga horária para atividades complementares para que se promova aproximação à extensão e assim consiga desenvolver o tripé ensino, pesquisa e extensão. Ademais, apresenta “três estratégias a serem desenvolvidas e articuladas ao longo do processo formativo dos estudantes: projeto integrador, prática profissional (Escritório Modelo) e atividades complementares” (São Sebastião, 2018, p.62)

O Escritório Modelo, então, enquanto prática profissional, aparece em dois momentos da Matriz Curricular, ambos na terceira série: no quinto semestre com 120h/aula e no sexto com 60h/aula. O Projeto Integrador:

propõe-se que o projeto parta de uma questão-problema voltada para a realidade local e regional, na perspectiva da formação profissional. Diante deste ponto de partida e por meio do desenvolvimento de três etapas básicas – planejamento, execução e avaliação – espera-se que os estudantes então ressignifiquem conceitos, entendimentos e apliquem conhecimentos, articulando a teoria com a prática e o mundo do trabalho (São Sebastião, 2018, p. 63).

A forma com a qual o Plano prevê o desenvolvimento desses projetos é a que:

todos os docentes dos componentes ministrados a cada semestre se dividirão como orientadores dos projetos propostos pelos estudantes e, coletivamente, definirão uma data ou um período de apresentação destes projetos, preferencialmente ao término de cada semestre (São Sebastião, 2018, p. 63).

Depois do apresentado algumas questões surgem: como cada um dos segmentos apresentados (escritório modelo, projeto integrador e atividades complementares) fortalecem a formação integral dos estudantes? Como é o envolvimento dos estudantes? Quais são os resultados do Escritório Modelo para o Curso? Como os estudantes enxergam a relação entre teoria e prática nos componentes e no tripé ensino, pesquisa e extensão?

E apesar de não ser o foco da pesquisa tratar sobre tecnologia, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2012) salientam a importância da tecnologia como uma extensão das capacidades humanas e sendo o avanço das forças produtivas, além de ser necessário saber como é a relação do curso com o desenvolvimento das tecnologias na história humana e suas relações sociais, mas indo além disso é necessário investigar a relação que os estudantes trabalhadores estão tendo às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) durante a pandemia, como está sendo garantido o acesso e permanência desses estudantes trabalhadores.

## **Metodologia**

A metodologia proposta caracteriza-se como um estudo exploratório, de abordagem qualitativa, que se valerá de técnicas como pesquisa documental, bibliográfica e entrevistas. De acordo com Gil (2002) as “pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato”.

Foram utilizados procedimentos que vão desde a análise documental do Plano de Curso que buscou reconhecer o alinhamento entre as concepções estabelecidas pelo Documento Base do PROEJA (2007) e as DCN e as práticas realizadas no Curso, até entrevistas semiestruturadas com a coordenação de Curso e docentes que procurou perceber a relação entre o currículo proposto e o currículo real e também com os estudantes para, a partir de suas percepções, apontar a relação entre trabalho e educação existente.

É significativo esclarecer que todo o período da pesquisa se deu na pandemia pelo COVID-19, por isso os instrumentos empregados para as entrevistas foram todos em ambientes virtuais como o *Google Meet*, *Google Formulário* e *Whatsapp*.

Apesar do contato limitado com os principais sujeitos da pesquisa é sabido que para uma investigação reflexiva é essencial manter condições de diálogo, reconhecendo que é também firmado um compromisso ético e “de cidadania com as pessoas e temas com os quais (a pesquisa) trabalha” (Minayo, 2014, p. 3).

## **Relação entre o currículo formal (proposto) e o currículo real (praticado) – percepção dos docentes**

Com a finalidade de estabelecer as relações entre o currículo praticado e o proposto, buscou-se dialogar com os Docentes do Curso. Inicialmente foi realizado contato com o Coordenador de Curso, de maneira *online*, quando foi feita uma entrevista semiestruturada para abordar desde a trajetória profissional do docente, até conhecer o Curso,

suas particularidades e as discussões que acontecem no âmbito do colegiado dos cursos, espaço em que a pesquisa foi apresentada para todos os participantes.

Na fala do Coordenador foi possível perceber a dificuldade que o curso encontra com a permanência dos estudantes no Curso. Foi relatado a necessidade da instrumentalização e flexibilização do currículo, além da necessidade de ampliar e discutir a EJA pedagogicamente.

Por fim, é destacado a dificuldade dos estudantes em se sentirem pertencentes ao curso e instituição o que se relaciona direta ou indiretamente com a sintomática desconexão do PROEJA na instituição e com os docentes e nas discussões das pautas da EJA pedagogicamente.

Tendo em vista as primeiras ponderações foi elaborado um formulário/questionário, pelo *google* formulário, dividido em 04 seções: Termo de Ciência/Confidencialidade, Identificação, Curso Técnico em Secretariado e Currículo Integrado PROEJA.

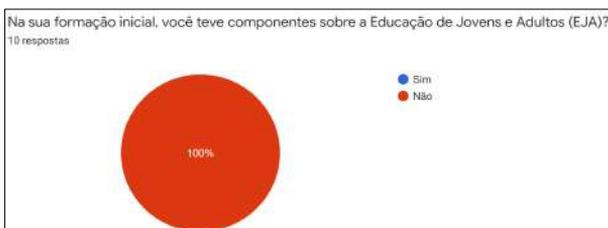
No período da pesquisa havia em atividade 19 docentes. Desses, apenas 05 responderam ao formulário (26,3%). No total o formulário foi respondido por 10 docentes, portanto, as outras 05 respostas vieram de professores que já atuaram, em algum momento, no Curso.

## Identificação dos sujeitos

A seção “Identificação” foi para conhecer um pouco da trajetória acadêmica/profissional dos docentes. A respeito dos anos de docência, 50% dos docentes responderam ter 10 anos ou mais, a outra metade se divide de 4 anos a 7 anos (30%) e de 8 anos a 10 anos (20%).

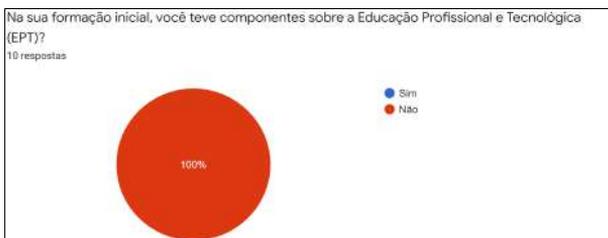
Com relação à formação inicial, 100% dos respondentes declararam não ter tido contato com componentes de Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e Tecnológica.

**Figura 2** – Gráfico sobre o contato com EJA na formação inicial



Fonte: Elaboração própria, 2022.

**Figura 3** – Gráfico sobre o contato com EPT formação inicial.



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Quanto à atuação nessas modalidades, na EJA, 40% dos docentes, já lecionaram na Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF), há também aqueles que tiveram algum vínculo com a modalidade na graduação: um deles por meio de “projeto de alfabetização de jovens e adultos do Governo Federal, e quando fiz estágio, à época o nome que se dava ainda era Supletivo, no SESI” e outro com um “curso de formação para alfabetizadores de jovens e adultos. Era um curso de extensão, ministrado por professoras da Faculdade de Educação da UnB e foi uma formação complementar à graduação”. Os que declaram nunca ter atuado na EJA, antes do PROEJA, são 60% dos respondentes.

Já com a EPT, todos os docentes que responderam discursivamente contam que seu contato foi após a nomeação no IFB em cursos como o Ensino Médio Integral (EMI), Cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) e em Curso Técnico Subsequente.

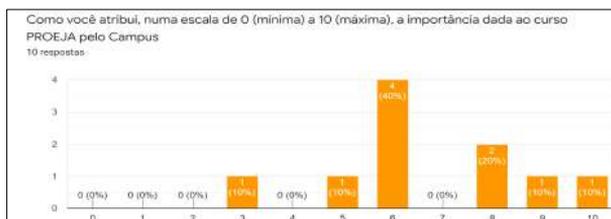
No que diz respeito à formação continuada, 50% dos respondentes nunca fizeram cursos de aperfeiçoamento e/ou especialização na área de EJA e/ou EPT, mas há interesse imediato. Há ainda, uma parte considerável, 30%, que não fizeram e não têm interesse imediato em fazer.

### Percepção da relação entre o Curso e a Instituição

A escolha de perguntas cujas respostas foram dadas numa escala linear, de 0 a 10,<sup>11</sup> se deu para tentar transpor as representações/percepções em dados numéricos, resultando num parâmetro mais objetivo. No formulário foram feitas duas perguntas sobre a importância do Curso PROEJA. A primeira com relação ao Campus e a segunda com relação à Instituição. A primeira teve como média 6,7 e a segunda com 6,0.

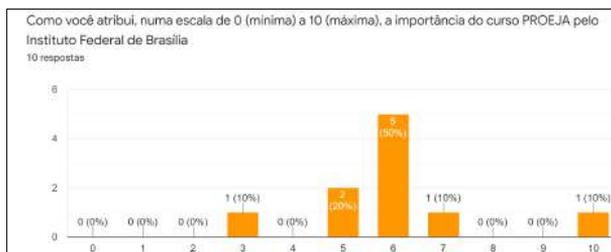
A seguir estão os gráficos com as escalas.

**Figura 4 – Gráfico sobre a importância dada pelo Campus**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

**Figura 5 – Gráfico sobre a importância dada pela Instituição.**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

<sup>11</sup> Para todas as questões que se utilizou uma escala linear, o valor 0 corresponde a “Mínimo” e o valor 10 corresponde a “Máximo”

## Interfaces entre o currículo formal (proposto) e o currículo real (praticado)

Usando as questões que geram escalas numéricas para discutir de maneira mais aprofundada o objetivo específico em questão e alcançar as representações docentes na relação entre o currículo formal (proposto) e o currículo real (praticado), tiveram expressos em cada enunciado os princípios destacados no Documento Base do PROEJA e nas DCN.

O docente deveria, então, indicar na escala a sua percepção sobre a efetividade do princípio e em seguida, numa pergunta discursiva, apontar onde aquele princípio se aplicava.

O gráfico na Figura 6, apresenta as apreensões da aplicabilidade do princípio da centralidade do trabalho como princípio educativo e apresentou como média 7,7.

**Figura 6** – Gráfico sobre a centralidade do trabalho como princípio educativo



Fonte: Elaboração própria, 2022.

As respostas discursivas vinculadas ao princípio aparecem, em sua maioria, como o elemento que conecta as disciplinas ao mercado de trabalho e ainda junto às “*questões do trabalho e da cidadania*” e flexibilização do currículo para que os conteúdos “*fossem mais relevantes para o mundo do trabalho*”.

Outras práticas do princípio aparecem “*visando ao mercado em que serão inseridos potencialmente*”, “*favorecendo competências que possam auxiliá-los no trato com o atendimento ao público, à comunicação interpessoal e ao diálogo organizacional*”. Outros dois depoimentos corroboram para o entendimento de que esse princípio está ligado, primordialmente, à compreensão das práticas que a profissão exige:

Excerto (1): “Tendo em vista que o curso é técnico em secretariado, o estudante tem acesso a uma carga horária considerável de componentes com enfoque prático, voltado ao trabalho do profissional do secretariado”.

Excerto (2): “Procuro selecionar atividades que proporcionem às/aos estudantes se reconhecerem por meio da área de atuação profissional ao passo que trabalho os conteúdos programados”.

No que tange ao pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, as respostas foram uniformes, entre 6 e 10, com média 8,2. É reforçada com as declarações discursivas como uma prática da Instituição: “*nosso campus tem uma prática plural no dia a dia, a meu ver, bastante forte*”.

Conjuntamente, outros depoimentos passam pelo reconhecimento de que cada professor “*traz em sua prática suas ideias e concepções pedagógicas*” e em um planejamento coletivo “*esse pluralismo aparece e vamos nos familiarizando e trocando*”.

com as concepções dos colegas”. Há também a vinculação desse pluralismo com a aplicação de “estratégias de avaliação da aprendizagem”.

Outros depoimentos colocam que esse princípio está ligado à formação, experiência, valores e crenças de cada docente individualmente, assim como em seu repertório de concepções. O trabalho transdisciplinar aparece como estímulo à “busca por práticas não seccionais e fechadas”, sendo, portanto, um princípio intimamente ligado “às diferentes metodologias que se empregam em sala de aula”

Já sobre a pesquisa como princípio educativo, as respostas apresentam certa dissonância tendo respostas que vão desde 1 e 3 até 10. O que demonstra um aparente desequilíbrio no entendimento das práticas desse princípio, como pode ser observado no Gráfico 06 e resulta nas seguintes declarações na questão discursiva: “na prática, a impressão que tenho é que isso não ocorre tanto”, “o PROEJA não me parece que haja uma relação forte com a pesquisa. Nos demais cursos sim.”.

E duas respostas aprofundam a dificuldade que existe no princípio estar nas ações da modalidade:

Excerto (3): “Em minha experiência, sinto que isso ainda é um “gargalo” para a educação básica de modo geral, para a EJA em particular, pois, mesmo em se tratando de uma concepção de pesquisa mais rasteira, no dia a dia, por meio de tarefas e propostas, ainda investimos pouco no trabalho dos estudantes como pesquisadores. No âmbito da pesquisa científica isso se torna ainda mais deficitário.”

Excerto (4): “Se entendermos aqui a pesquisa formal, como um PIBIC, por exemplo, a escolha seria 0. Marco 1 em função de ampliar o conceito de pesquisa para as atividades que são demandadas aos estudantes e envolvem algum nível de pesquisa (bibliográfica ou empírica).”

Há, contudo, o esforço de fazer com que a pesquisa esteja inserida no dia a dia dos estudantes e que se discuta a “importância das fontes e das versões demonstrando que a pesquisa deve ser inerente à educação”.

**Figura 7 – Gráfico sobre a adoção da Pesquisa como Princípio Educativo**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Já sobre o princípio do desenvolvimento do pensamento crítico e transformador as respostas foram mais semelhantes e com boas indicações, não tendo nenhuma resposta abaixo de 06 e ficando, portanto, com uma média 8,3. Além disso, se mostra um princípio característico da instituição: “o IFB é um espaço riquíssimo o qual promove experiências transformadoras aos estudantes”, em que se trabalha “com a concepção de sujeito no mundo, em interrelação com a sociedade, com a diversidade, com o mundo do trabalho.”.

Indicando que são vários os momentos em que o princípio se aplica, uma das respostas trouxe os “debates em sala, nos projetos integradores entre diversos

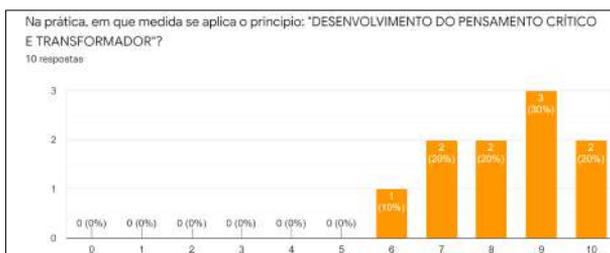
componentes, na participação dos estudantes em atividades extraclasse promovidas pelo campus.”

Nas discussões em sala, é necessário “interpretar e analisar dados diretamente relacionados com a nossa realidade socioeconômica e com a construção da cidadania” e mais, “os estudantes são convidados a colocarem suas experiências de vida e colaborar para a reflexão”.

Este princípio guarda relação com outros dois: da indissociabilidade entre educação e prática social e o de desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais, já que o primeiro possibilita a indissociabilidade entre o saber e o fazer, com metodologias centradas nas vivências dos estudantes e o segundo com a transformação também das práticas dos estudantes nos territórios que residem.

O gráfico do princípio da indissociabilidade entre educação e prática social muito se assemelha ao do desenvolvimento do pensamento crítico e transformador. O primeiro tem como média 7,0 e o segundo 8,3. Como pode ser observado a seguir.

**Figura 8** – Gráfico sobre desenvolvimento do pensamento crítico e transformador



Fonte: Elaboração própria, 2022

**Figura 9** – Gráfico sobre a indissociabilidade entre educação e prática social.



Fonte: Elaboração própria, 2022

Entretanto, estes não parecem ser, a considerar pelas respostas dos docentes, princípios que guardam relação com o princípio do desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais. Se por um lado este princípio é colocado como no movimento da práxis, já que após (re)elaborar os conhecimentos os sujeitos são chamados a voltar à sua realidade e transformá-la, as respostas evidenciam o não conhecimento de como ou onde isso é feito.

Há, contudo, duas respostas que apresentam aspectos interessantes. O primeiro de que o Curso responde à uma demanda do mercado de trabalho, “mas não necessariamente essa demanda vem da economia local (São Sebastião), mas da economia regional (DF)” e o segundo de que “nem todos estudam com essa preocupação, e por

mais que o docente o faça poderá esbarrar nos infinitos propósitos de cada aluno que se matricula.”

O gráfico, portanto, desse princípio, se mostra em alguma medida discordante dos anteriores, com média 5,0, como pode ser visto a seguir.

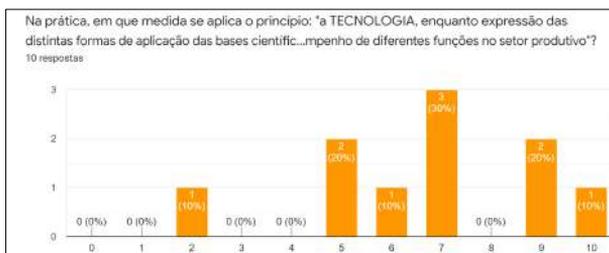
**Figura 10** – Gráfico sobre o desenvolvimento socioeconômico e os arranjos produtivos locais



Fonte: Elaboração própria, 2022

No que diz respeito à Tecnologia, também entendida no princípio como extensão das capacidades humanas (Brasil, 2012), teve no entendimento dos docentes relação com o uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e reflete uma escala de maneira mais diversa, como pode ser observado no gráfico na Figura 11.

**Figura 11** – Gráfico sobre tecnologia.



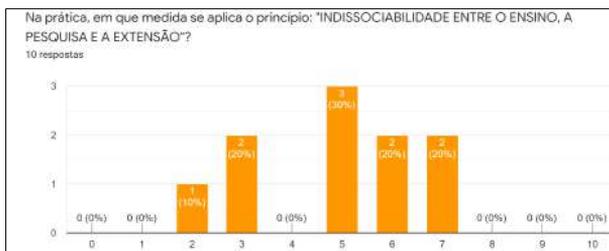
Fonte: Elaboração própria, 2022

Esse princípio se revela um desafio aos docentes. Seja porque “os próprios estudantes geralmente têm pouco acesso à tecnologia e o tempo que eles passam na escola não é tão grande que tenham tanto acesso” ou pela situação da pandemia que urgentemente foram feitas adaptações necessárias ao virtual, se mostra, “entretanto, se trata de uma relação problemática, e carente de mais formação e mais criticidade”

Ainda que exista limitações no acesso dos estudantes, há também um entrave que passa pela Instituição, como pode ser lido em uma das respostas discursivas: “apenas conheço as aulas de informática. Tendo em vista que os laboratórios de física, química, biologia, até onde sei, não estão em pleno funcionamento.”

Os cursos na modalidade PROEJA também obedecem à indissociabilidade entre tripé de Ensino, Pesquisa e Extensão e sobre a aplicação desse princípio, as respostas ficaram com média inferior a 5: 4,9. Com respostas que variaram de 3 a 7.

**Figura 12 – Gráfico sobre a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão**



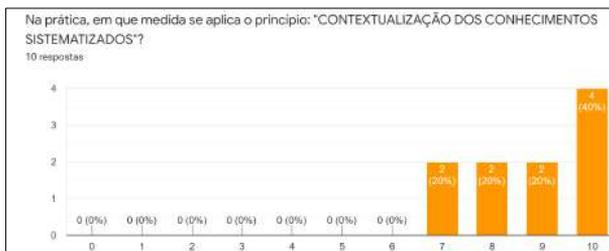
Fonte: Elaboração própria, 2022

É por meio dos Projetos Integradores, que os docentes creditam a aplicação desse princípio, mesmo que ainda não se tenha o desenvolvimento concomitante do tripé “o ensino e a pesquisa estão unidos na proposta do projeto integrador” e “a extensão é o elo mais fraco, e acredito que o momento excepcional (de pandemia) contribui para dificultar essa união.”

Mas, há o reconhecimento de que “essa indissociabilidade, em se tratando do PROEJA, ainda precisa avançar, com poucas iniciativas de pesquisa e extensão envolvendo discentes do segmento”. Existe também, por outro lado, uma afirmação da falta do engajamento dos estudantes nessas atividades, porém é necessário refletir se é pela falta de interesse ou do ensejo da instituição e dos professores. Quantas pesquisas de iniciação científica (como o PIBIC ou PIBITI) acontecem com estudantes do PROEJA como bolsistas?

Outros dois princípios se relacionam diretamente, são eles: contextualização dos conhecimentos sistematizados e interdisciplinaridade. Com médias 8,8, e 7,0, respectivamente.

**Figura 13 – Gráfico sobre a contextualização dos conhecimentos**



Fonte: Elaboração própria, 2022

**Figura 14 – Gráfico sobre a interdisciplinaridade**



Fonte: Elaboração própria, 2022

A interdisciplinaridade parece o princípio mais laborioso, enquanto a contextualização o mais consolidado entre os docentes. Tais apontamentos refletem nas respostas discursivas, por exemplo, sobre a contextualização *“talvez seja um dos mais observáveis no Projeja”*, ao passo que na interdisciplinaridade *“ainda que haja iniciativas latentes, ainda é preciso avançar na viabilidade da interdisciplinaridade como eixo condutor do projeja”*

Se destaca também que *“o tempo e as condições de planejamento coletivo ainda são deficitários e mesmo a formação dos professores, muito disciplinar, dificulta a relação interdisciplinar de maneira mais sólida.”* Sendo a interdisciplinaridade ligada diretamente ao planejamento coletivo, evidencia êxito quando existe.

Há o reforço de que *“nem sempre a interdisciplinaridade é possível.”* e que apesar do esforço dos professores na *“criação de projetos e atividades em parceria com outros professores, ainda não é algo institucionalizado”*.

Há a constatação da *“grande dificuldade na materialidade da flexibilização e da interdisciplinaridade”*, mas a existências de iniciativas demonstram *“que têm obtido algum sucesso”*. Além de que:

Excerto (5): É visível o empenho dos professores e da instituição de promover uma relação maior entre as disciplinas em projetos integradores com o afã de propiciar uma formação mais completa e mais viável para os estudantes, mas sinto que ainda fica no âmbito das iniciativas pontuais, e não como elemento central.

Por fim, com relação ao reconhecimento das identidades de gênero e étnico raciais, a média ficou 7,3. Pela indicação dos professores a aplicação desse princípio vai desde a escolha dos materiais a serem usados em sala até *“por meio de componentes específicas da área de humanas, esses temas são trabalhados desde o começo do curso”* e ainda *“Nas aulas e nos projetos do campus o debate acerca das identidades de gênero e étnico-raciais tem encontrado lugar fecundo”*

É reconhecida, entretanto, a necessidade de ir além do reconhecimento e *“ser ampliado para promoção destas (identidades) e abertura para que ocupem efetivamente o espaço da educação formal”*.

No geral, entre as respostas, um contexto se repete: a dependência da aplicação dos princípios à prática e o desejo pessoal do professor e não necessariamente como cumprimento do Programa, como pode ser evidenciado na seguinte resposta: *“mais uma vez, me parece que depende muito do interesse e da capacidade do professor em proporcionar metodologias ativas de aprendizagem.”*

Uma segunda situação se apresenta nas respostas: certa dificuldade tanto para entender o que o princípio significa como para evidenciar em quais práticas se aplica. Contudo, há concordância na necessidade de se discutir mais sobre os princípios, como colocado na resposta à centralidade do trabalho: *“este princípio (como tantos outros) está entremeado nas práticas. Apontá-lo especificamente é algo desafiador e acredito que esta reflexão demanda mais tempo e espaço.”*

Por último, há, entre as respostas, a indicação de que no atual semestre há um Projeto Integrador, em que *“todas as disciplinas deste semestre se uniram com o objetivo de colaborar e adequar sua disciplina para a execução da atividade de criar e executar um evento que corresponde aos objetivos da área técnica do curso”*.

Tendo, portanto, em alguma medida, todos os princípios se relacionando com esta proposta, pois *“ao decidirmos fazer um processo de interdisciplinaridade, todos os professores flexibilizaram, contextualizaram e adaptaram seus conteúdos específicos para que aconteça de forma efetiva a proposta de integração no 5º semestre do curso.”*

## Relação entre trabalho e educação – percepção dos estudantes

No sentido de, a partir da perspectiva dos estudantes trabalhadores, identificar a relação entre educação e trabalho, preferiu-se contato com os estudantes do 3º ano. A opção de entrevistar o 3º ano se deu pelo fato de ser a primeira turma de formandos do curso e seria muito pertinente captar as percepções desses estudantes, em função da sua trajetória.

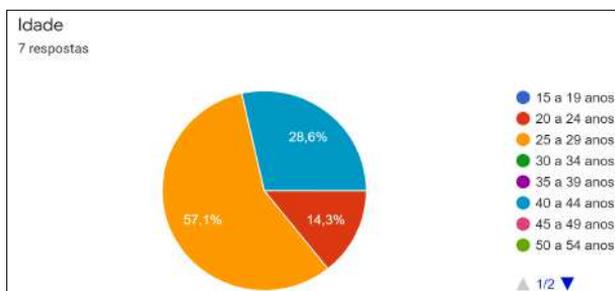
Um primeiro e-mail foi encaminhado ao Coordenador do curso e contou com o envio do formulário, por meio do *google* formulário, para que fosse encaminhado aos estudantes. Com o intuito de reforçar o conhecimento do formulário e incentivar as participações, foi contatada a estudante representante de turma por *Whatsapp*, em que também foi encaminhado o *link* do formulário.

O formulário foi respondido por sete estudantes, cinco deles da turma do 3º ano e dois deles são dos estudantes que estão retidos no 2º ano, optou-se colher suas respostas, por serem estudantes com experiência no curso e na instituição, não sendo a retenção um obstáculo para a pesquisa. O formulário tem duas seções principais (Identificação e Percurso Formativo).

### Identificação dos Sujeitos

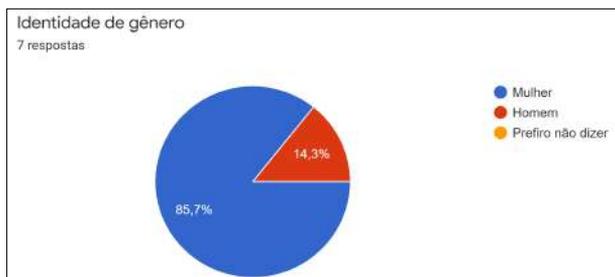
Na “Identificação”, foram coletados dados como a idade, identidade de gênero, cor, raça e/ou etnia e a cidade e bairro em que moram os estudantes. Seguem abaixo os gráficos das respostas coletadas.

Figura 15 – Gráfico sobre idade.



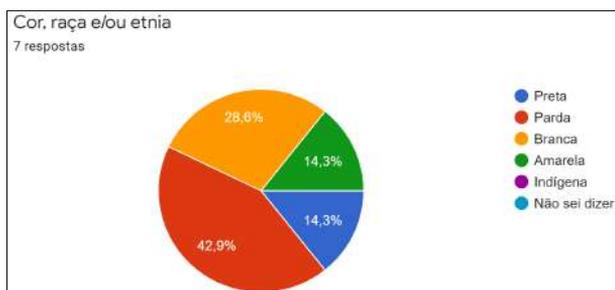
Fonte: Elaboração própria, 2022

Figura 16 – Gráfico sobre a identidade de gênero.



Fonte: Elaboração própria, 2022

**Figura 17** – Gráfico sobre cor, raça e/ou etnia.



Fonte: Elaboração própria, 2022

Observa-se que a maior porcentagem dos estudantes (57,1%) está na faixa de 25 a 29 anos, seguida das idades entre 40 e 44 anos (26,6%). Já na identidade de gênero, constata-se uma maioria feminina (85,7%). A autoidentificação de raça, cor e/ou etnia mostra que a maioria, 42,9%, se declarou parda. Juntando dados da autodeclaração de pretos e pardos, 57,2% dos respondentes fazem parte da população negra, sendo uma amostra similar à população brasileira, que no último censo apontou que a população negra é composta por 56,2%,<sup>12</sup> guardando uma reprodução que acontece num ambiente micro – a escola –, e um ambiente macro – o país.

Sobre a cidade de residência, 06 declaram morar em São Sebastião-DF e 01 na Cidade Ocidental-GO.

Uma pergunta importante, sobre a ocupação atual, dá subsídio para as discussões sobre a transformação do trabalho e as possibilidades do curso no mercado de trabalho. Do total dos respondentes, dois informaram estar estagiando, mas a maioria aponta para o desemprego e trabalhos domésticos.

Mesmo não sendo um dos objetivos desta pesquisa, fica evidente que o trabalho doméstico não é encarado como uma forma de trabalho não remunerado, como na resposta: *“no momento não estou trabalhando, só em casa mesmo”*. Há também menções ao desemprego e à profissão de *“diarista”*, um trabalho que pode ser autônomo, de prestação de serviço, sem vínculo necessário à uma empresa, mostrando uma das implicações da flexibilização em legislações trabalhistas.

Acerca dos anos que ficaram fora do ambiente escolar, 03 estudantes estiveram 10 anos ou mais, seguido por 01 estudante que esteve entre 07 e 09 anos, 02 estudantes que estiveram entre 04 e 06 anos e 01 estudante que esteve entre 01 e 03 anos fora da escola.

## **Percepção da relação entre o Curso e a Instituição**

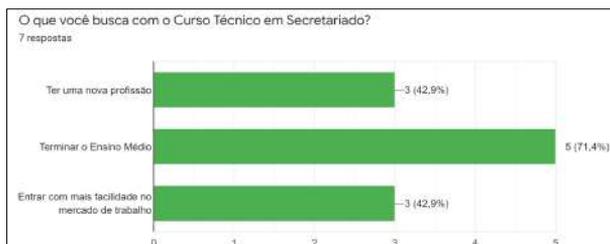
Perguntados sobre o contato com outros cursos técnicos, 85,7% declararam não fazerem ou terem feito outros cursos técnicos. Tal resposta tem reflexo nas motivações para estarem no curso. No Gráfico 17, apesar de ser uma questão aberta a mais de uma resposta, a maior porcentagem vem da possibilidade de terminar o Ensino Médio (71,4%).

Os Institutos Federais têm entre seus princípios, a verticalização que promove entre os cursos de um mesmo Campus conexões curriculares, promovendo ao estudante

<sup>12</sup> Dados retirados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PDAD Contínua. Acesso em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101707_informativo.pdf)

formação desde a Educação Básica até a Superior. Perguntados se pretendem seguir para o Curso Superior de Tecnólogo em Secretariado, também no Campus São Sebastião, 42,9% não pretendem, 28,6% talvez. Não é objeto direto de pesquisa, mas é necessário que se discuta quais as aproximações que o Curso Técnico faz com o Superior.

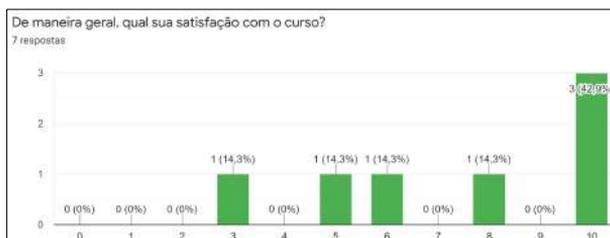
**Figura 18 – Gráfico sobre as motivações para o curso**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Ao serem perguntados sobre a satisfação com o Curso, numa escala de 0 a 10, a média ficou em 5,2, como pode ser visto no Gráfico a seguir:

**Figura 19 – Gráfico sobre a satisfação com o Curso**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Alguns fatores, que são considerados relacionados à satisfação, serão abordados nas questões sobre o percurso formativo e a participação dos estudantes no Curso.

## Perspectivas da relação entre educação e trabalho

Na seção sobre o Percurso Formativo, é possível seccionar em duas partes: uma que faz referências aos princípios dos Documentos Normativos e que é possível confrontar com o que foi respondido pelos professores e outra que diz respeito aos elementos encontrados no Plano de Curso com o objetivo da integralização do Currículo, portanto, oferecendo subsídios para a relação entre educação e trabalho.

Dos princípios, foram destacados seis componentes: o protagonismo dos estudantes, valorização das experiências pessoais, contribuição para uma formação cidadã e atuante, práticas de pesquisa e extensão e a integração entre ciência, cultura e tecnologia.

A primeira questão é sobre como o estudante atribui, numa escala de 0 a 10,<sup>13</sup> o seu protagonismo durante o curso e as respostas variaram entre 3 e 10, resultando numa média de 7,1. Perguntados se há valorização de experiências pessoais vividas, todos

<sup>13</sup> Para todas as questões que se utilizou uma escala linear, o valor 0 corresponde a "Mínimo" e o valor 10 corresponde a "Máximo"

os estudantes responderam “Sim”. Sobre a influência, de 0 a 10, que o curso deu para atuações na comunidade onde residem, as respostas variaram entre 06 e 10, com um média 8,2.

Sobre as atividades de pesquisa, os estudantes ratificam o que já declarado pelos Docentes sobre a pouca presença dessas atividades, mas aqui não só existe a constatação disso, há também certo desconhecimento sobre o que são atividades de pesquisa, como pode ser observado nas falas: “*não lembro, ou não teve*”, “*não sei*”. Há, porém, o reconhecimento por parte dos estudantes que aulas no Laboratório, e as aulas de Línguas Estrangeiras, como Inglês e espanhol, exigem pesquisa, porque há a necessidade de tradução.

Com relação à extensão, 85,7% dos estudantes responderam não terem tido experiências junto à comunidade local, 01 estudante ao responder positivamente, tanto para a questão da pesquisa quanto para a extensão, reconhece na atividade integrada que está acontecendo, a oportunidade de “*sair da nossa zona de conforto e ir além do que nos é proposto*” Por fim, a integração de ciência, cultura e tecnologia é bem percebida pelos estudantes, atingindo uma média de 6,4.

**Figura 20** – Gráfico sobre a integração ciência, cultura e tecnologia



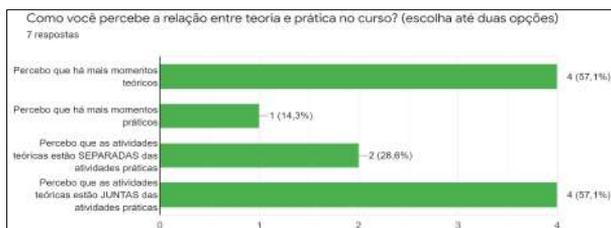
Fonte: Elaboração própria, 2022.

O Plano de Curso utiliza, sobretudo, de dois recursos com a intenção de superar a dicotomia entre teoria e prática, defendida nos documentos normativos, com a integração curricular e também que exista um elo entre o Curso e o mundo do trabalho. São eles os Projetos Integradores e o Escritório Modelo, respectivamente.

Para entender a indissociabilidade da teoria e prática durante o curso, tinham quatro proposições: (1) percebo mais momentos teóricos; (2) percebo mais momentos práticos; (3) percebo que as atividades teóricas estão SEPARADAS das atividades práticas e (4) percebo que as atividades teóricas estão JUNTAS das atividades práticas, podendo o respondente escolher duas respostas, uma entre a 1 e 2 e outra entre a 3 e a 4.

A percepção de que há mais momentos teóricos, obteve 4 marcações, assim como a proposição de que as atividades teóricas estão juntas das práticas, como pode ser observado no gráfico a seguir.

**Figura 21** – Gráfico sobre a Percepção da relação teoria-prática.



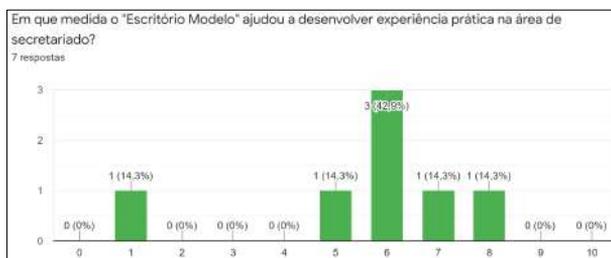
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Perguntados, então, sobre as experiências práticas na área de secretariado, os estudantes responderam positivamente, numa escala de 0 a 10, com média 6,4, com respostas entre 4 e 9. Apesar de graficamente as respostas dos estudantes serem, em alguma medida, positivas e quando comparadas aos gráficos resultantes das perguntas sobre as experiências práticas com o Escritório Modelo serem equivalentes, na oportunidade de afirmar como foi tal experiência com a prática profissional, os estudantes parecem ter pouco conhecimento e a média das respostas desce para 5,5.

As respostas vão desde “nenhuma”, “não cheguei a conhecer o escritório”, “não sei responder” e “acho que ainda não fiz o escritório modelo” até um certo reconhecimento com “regular”, “bom” e “ainda não fizemos, estamos encaminhando para que o projeto dê certo!”, o que demonstra que se encontra em curso uma proposta.

Tais respostas têm, então, um possível reflexo na percepção sobre o “se sentir” preparado para exercer a profissão em que a média das respostas diminui para 4,8.

**Figura 16 – Gráfico sobre a experiência prática com o Escritório Modelo**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

O descompasso entre as respostas demonstra um conhecimento desagregado com o proposto, ora parece que não há a ciência da existência do Escritório Modelo, ora que as atividades não alcançam todos os estudantes ou estão embrionárias.

**Figura 16 – Gráfico sobre o preparo para exercer a profissão**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Em contraste a esses gráficos, quando perguntados sobre o Curso atender às demandas do mundo trabalho, os estudantes respondem positivamente, com uma média 7,5. Mas, não fica claro onde ou como os estudantes estão tendo experiências com o mercado de trabalho em Secretariado, já que 85,7% dos respondentes afirmam nunca terem feito estágios remunerados (não obrigatórios) na área do Curso. Vale-se ressaltar que o Plano de Curso também não prevê o Estágio Obrigatório.

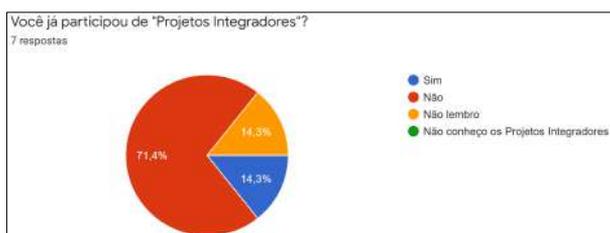
**Figura 16 – Gráfico sobre demandas do mundo do trabalho**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

São os Projetos Integradores que têm o papel de “propiciar aos estudantes uma experiência prática de articulação dos conceitos teóricos trabalhados e construídos nos componentes curriculares” (São Sebastião, 2018).

**Figura 16 – Gráfico sobre a projetos Integradores**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Indagados, assim, sobre a participação nesses projetos, 71,4% responderam não ter participado, somado à porcentagem daqueles que declaram não se lembrar, forma um total de 85,7%, circunstância que se comprova nas respostas discursivas sobre suas experiências, das 05 respostas discursivas, apenas uma caracteriza numa experiência, é ela quando “os professores (estão) reunidos para passarem as atividades e termos um momento de conversa”.

## Considerações finais

Após o processo de apresentar, a partir dos dados das entrevistas, as particularidades que a relação entre educação e trabalho encontra na construção curricular do Curso na percepção dos docentes e estudantes, a pesquisa agora se propõe a fazer o caminho de volta, recuperando e costurando as informações encontradas para responder ao Objetivo Geral, a saber: “Analisar a construção curricular do Curso Técnico Integrado em Secretariado na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) do Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião, considerando a centralidade do trabalho como mediador da formação dos estudantes trabalhadores”.

Ter a formação mediada pelo trabalho é assumi-lo “como atividade de autodesenvolvimento físico, material, cultural, social, político, estético, o trabalho como manifestação de vida” (Ciavatta, 2005, p. 46). É, portanto, entender o seu princípio educativo: o trabalho é aquilo que faz o ser humano sujeito transformador do mundo, criador e construtor de história e cultura, de sua cidadania e emancipação. É preciso que o trabalho perpassasse todos os processos pedagógicos como um corpo coeso.

Para a pesquisa, é entendido que o princípio de integração entre teoria e prática, encontrado nos documentos normativos e no Plano de Curso, frutifica outros, tendo nele, então, o germe do princípio educativo do trabalho na formação dos estudantes trabalhadores. Evidentemente que não é apenas uma constatação se no Plano de Curso está presente ou não tal princípio, visto que está presente, mas a partir das percepções levantar problemáticas e possibilidades sobre a efetivação do princípio.

Como já foi visto, a integração entre a teoria e prática está presente na legislação das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional e Tecnológica de Nível Médio (Resolução CNE/CEB nº 6/2012) e encontra no Plano de Curso, a indicação de ser um princípio fundamental à organização curricular. Está, então, solidamente proposto pelo Curso.

Ligados à centralidade do trabalho e à indissociabilidade entre teoria e prática estão aspectos como o tripé ensino, pesquisa e extensão, a prática profissional e a segurança para o exercício da profissão, tendo todos eles demonstrado alguma lacuna entre o proposto e o praticado. Seja quando os docentes apontam a pesquisa e a extensão como incipientes na modalidade ou quando os estudantes mostram que se sentem pouco preparados para o exercício da profissão.

Os gráficos que apontaram as questões sobre o Escritório Modelo e a segurança no exercício da profissão, 21 e 22 respectivamente, são particularmente correspondentes, confirmando que as práticas profissionais são essenciais para a inserção e êxito no mundo do trabalho. A falta dela acaba por proporcionar a insegurança dos estudantes.

As práticas que existem se apresentam, ainda, pontuais. Essas dificuldades são históricas na Educação de Jovens e Adultos que se mobiliza em oscilação: ora com uma compreensão do Curso como preparação ao mercado de trabalho e, portanto, resumindo o trabalho da forma histórica de emprego, ora como constituidor de humanização e emancipação.

A percepção dos estudantes de que acontecem mais momentos teóricos desestabiliza o tripé e põe luz à dificuldade de ter a pesquisa, de maneira institucionalizada ou não, como elemento estruturante das práticas, pois é a partir dela que os conhecimentos são construídos e que os estudantes não mais se relacionam de forma passiva, pelo contrário, ter a pesquisa como princípio pedagógico é colocar o estudante em um processo de busca ativa pelo conhecimento, é também a oportunidade de promover habilidades e consolidar experiências no saber apreendido a partir do fazer.

Relacionado à centralidade do trabalho como princípio educativo, não parece existir um entendimento nítido ou coletivo cunhado na reflexão e teorização das experiências dos sujeitos, fornecendo, ao contrário, a percepção do trabalho somente em resposta à sua forma histórica compreendida como emprego e as propostas do Curso ficam unidas predominantemente ao fazer prático da profissão, corroborando com a oscilação caracterizada acima.

E mesmo que apresentem pontos concordantes no que diz respeito à importância da criticidade na formação por parte dos docentes e o reconhecimento das contribuições do Curso para as ações junto às comunidades em que vivem por parte dos estudantes, nem sempre carregam aspectos da integração e emancipação.

É necessário destacar a dificuldade de se ter uma formação integral quando há pouco espaço para flexibilização no currículo, possivelmente pelo formato escolar de três anos, em alguma medida, engessado e por mais que aconteça “a oferta concomitante entre ensino médio e ensino técnico, a separação dos tipos de ensino (...) não integram mesmo processo formativo” (Carvalho, 2003, p. 83).

Um outro fator vinculado às questões colocadas é a verticalização, que pretende criar um itinerário formativo fluido nos cursos de um determinado *campus*. Fazendo com que os estudantes que do Ensino Médio na modalidade EJA encontre referências dos

Cursos Superiores do Campus São Sebastião, como a Licenciatura em Pedagogia e Tecnólogo em Secretariado, o que infelizmente não é apontado no Plano de Curso, o que talvez explique uma única resposta positiva sobre a continuação dos estudos no Curso Tecnólogo.

Como é possível, então, pensar uma formação integral? É, antes de tudo, discutir o currículo integrado, a compreensão dessa concepção e dialogar se o que acontece hoje é uma integração ou uma sobreposição dos componentes curriculares, entendendo que “a integração não é a justaposição de disciplinas” (Sales, 2017, p. 342) e que não seja imperativa uma visão disciplinar e isolada.

Assim como a integração entre teoria e prática é uma espécie de fio condutor para as análises, é:

imperativo (...) a existência de um planejamento construído e executado de maneira coletiva e democrática. Isso implica a necessidade de encontros pedagógicos periódicos de todos os sujeitos envolvidos no projeto, professores, alunos, gestores, servidores e comunidade (Brasil, 2007, p. 51).

O Instituto Federal de Brasília, tem uma cultura muito positiva, com o intuito de desenvolver a região em que está inserido, os estudantes apontam a elevada satisfação com o Curso e o reconhecimento pelos docentes em ser um local plural e que oferece experiências transformadoras na vida dos estudantes.

Se mostra relevante, ainda, considerar, a atualidade do Curso que terá ainda, em 2021, a formatura da primeira turma. Sendo necessário, inclusive, a continuidade dos estudos acerca das próximas vivências dos egressos no que diz respeito à entrada no mundo trabalho e/ou continuação de estudos. Deste modo, o fortalecimento das ações do Colegiado do Curso e consequentemente novas construções e revisões do Plano de Curso são fundamentais para aprofundar questões aqui elencadas.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 18 abr. 1997, p. 7.760.
- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, 26 jul. 2004, p. 18.
- \_\_\_\_\_. **Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006**. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. Brasília, DF
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 23 dez. 1996, p. 27.833.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CNE/CEB nº 7/2010**. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, Brasília, 07 de abril de 2010.
- \_\_\_\_\_. **Parecer CEB nº 11 de 4 de setembro de 2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio. (Diário Oficial da República Federativa do Brasil), Brasília, DF, 4 set. 2012b. Seção 1 p. 98.
- \_\_\_\_\_. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. Documento Base, Brasília: 11 ago. de 2007.
- \_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CEB N. 06/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de setembro de 2012.
- CARVALHO, Olgamir Francisco de. **Educação e Formação profissional**: trabalho e tempo livre. Brasília, Plano Editora, 2003.

- CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea. *In*: BRASIL, Ministério da Educação. Educação e o mundo do trabalho. [s. l.]: [s. n.], setembro 2005. v. Boletim 17, cap. 5, p. 42-48.
- ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem.** [S. l.]: RocketEdition, fevereiro 2005. 33 p.
- IBGE. **PNAD Educação 2019:** Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>> Acesso em: 18. mar. 2020
- KUENZER, Acácia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, ed. 68, p. 21 - 28, fevereiro 1989. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/issue/view/83>>. Acesso em: 8 mai. 2020.
- MEC. Diretoria de Estatísticas Educacionais. **Censo Da Educação Básica** – Notas Estatísticas. 2020.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza e Guerriero, Iara Coelho Zito. **Reflexividade como *ethos* da pesquisa qualitativa.** Ciência & Saúde Coletiva. 2014, v. 19, n. 04. p. 1103-1112.
- RÊSES, Erlando da Silva, CASTRO, Mad'Ana Desirêe Ribeiro, BARBOSA, Sebastião Cláudio. Capítulo 03: Contribuições do materialismo histórico e dialético para o estudo da EJA. *In*: RODRIGUES, Maria Emília de Castro; MACHADO, Maria Margarida (org.). **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:** produção de conhecimentos em rede. Curitiba: Appris, 2018. 165 p.
- SÃO SEBASTIÃO. **Plano do Curso Técnico em Secretariado.** Instituto Federal de Brasília, Campus São Sebastião, 2018.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- SALES, Márcia Castilho de. A oferta Educação Profissional integrada à EJA: É possível integrar? *In*: RÊSES, Erlando da Silva, SALES, Márcia Castilho de., PEREIRA, Maria Luiza Pinho. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores:** políticas e experiências da integração à educação profissional – Campinas: Mercado de Letras, 2017. – Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. p. 331- 358.

# INFLUÊNCIA DA EDUCAÇÃO POPULAR NO CURSO PROEJA: análise do curso técnico integrado em secretariado do campus São Sebastião em tempos de pandemia

Naiara Almeida  
Pedro Henrique Isaac Silva

## Introdução

Na educação, o uso das novas tecnologias tem se mostrado cada vez mais imprescindível, tendo em vista o fato de que o mundo se encontra em constante transformação e conectado. Dessa forma, acompanhando os avanços tecnológicos, os espaços escolares e acadêmicos puderam contar com as novas tecnologias como uma poderosa ferramenta para potencializar as suas práticas pedagógicas. Isso reflete diretamente na autonomia dos educandos, visto que, ao estar em contato com as inovações tecnológicas dentro dos espaços escolares, o educando também se torna responsável pelo seu próprio desenvolvimento escolar e essa nova perspectiva contribui significativamente para a descentralização do conhecimento da figura do professor, possibilitando que o processo de aprendizagem se dê em uma relação entre aluno e professor mais horizontal. Na educação popular não é diferente, pois o alfabetizador popular não pretende centralizar o saber em si. Nesta relação, os saberes dos educandos são oriundos de suas experiências de vida e são aproveitados pelo educador no processo de ensino e aprendizagem, contribuindo dessa forma para a autonomia do educando.

Neste trabalho, pretende-se, de um lado, pesquisar os efeitos da inserção das novas tecnologias nas práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como referência os princípios éticos e pedagógicos da Educação Popular. Por outro lado, mais especificamente, busca-se compreender de que modo os princípios da Educação Popular influenciam o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes da EJA integrada à formação técnica-profissional do IFB – campus São Sebastião, a saber, o curso do Proeja em Secretariado. Para isso, primeiramente, buscaremos compreender o que é o Proeja nos Institutos Federais e refletiremos a respeito dos elementos constituintes da Educação Popular, inspirada pelas reflexões de Paulo Freire. Depois, nos propomos a analisar o Plano de Curso do Proeja em Secretariado para verificar se a concepção do curso (em sua forma escrita) carrega valores e princípios da Educação Popular. Em seguida, iremos investigar, por meio da aplicação de questionário com estudantes e da entrevista com docentes do curso, como tem sido a experiência das aulas remotas no período de pandemia. Além disso, buscamos analisar os usos das ferramentas de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) pelos estudantes do Proeja durante a pandemia.

## O Proeja e o IFB – Campus São Sebastião

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja) foi criado primeiramente pelo Decreto 5.478 de 24/06/2005 e posteriormente pelo Decreto 5.840 de 13 de julho de 2006. Sua criação tinha por objetivo atender à procura de jovens e adultos pelo ensino médio integrado à educação profissional técnica, modalidade que, embora existente e consolidada no ensino médio regular, não existia para atendimento do público de jovens e adultos trabalhadores. Com a criação do Proeja, este passou a atender à demanda dos jovens e adultos excluídos da educação profissional técnica de nível

médio, e muitas vezes até do próprio ensino médio, reconduzindo-os para a sala de aula, democratizando o acesso à educação profissional e técnica.

É importante salientar que, antes do Proeja, já existiam as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs) que faziam parte da Rede Federal de Ensino Técnico e Tecnológico instituída pela lei nº 11.195/2005. Em 2008, as ETFs e a maioria dos CEFETs foram transformadas em Institutos Federais, resultado de um plano de reestruturação e expansão da Rede Federal de Ensino, o que resultou na criação dos Institutos Federais pelo Brasil, incluindo a criação do Instituto Federal de Brasília (IFB).

De acordo com o Art.2º da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008,

Os Institutos Federais são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e multicampi, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei (Brasil, 2008).

Dessa forma, a estrutura dos Institutos Federais foi preparada para abranger a educação superior, básica e profissional dentro de uma perspectiva pluricurricular e *multicampi*. Este conceito possibilitou aos Institutos Federais serem os pioneiros na oferta de educação profissional e tecnológica atuando nas diversas modalidades de ensino, vinculando os conhecimentos técnicos e tecnológicos às suas práticas pedagógicas.

A esse respeito, Pacheco (2010, p.12) relata que:

A estrutura multicampi e a clara definição do território de abrangência das ações dos Institutos Federais afirmam, na missão destas instituições, o compromisso de intervenção em suas respectivas regiões, identificando problemas e criando soluções técnicas e tecnológicas para o desenvolvimento sustentável com inclusão social. Na busca de sintonia com as potencialidades de desenvolvimento regional, os cursos nas novas unidades deverão ser definidos por meio de audiências públicas e de escuta às representações da sociedade.

Dessa forma, os Institutos Federais possuem uma peculiaridade inédita e vanguardista, eles são, ao mesmo tempo, instituto, faculdade e escola. Além disso, foram instalados estrategicamente em regiões onde pudessem impactar aquele local, de acordo com a sua particularidade e demanda profissional.

A característica pluricurricular dos Institutos Federais foi uma ideia inovadora e certamente promoveu uma transformação importante e multifacetada na educação profissional e tecnológica do país, impulsionando a qualificação de mão-de-obra especializada nos diferentes níveis de atuação que os IFs oferecem, além de promover uma pedagogia voltada para a verticalização do ensino, ou seja, o estudante que ingressar no ensino básico, poderá chegar à graduação e até mesmo à pós

graduação na mesma instituição. Essa complexidade pedagógica, que só se apresenta nos IFs, permite que tanto os docentes quanto os discentes movam-se entre os variados níveis de ensino ofertados.

Os Institutos Federais se caracterizam ainda por apresentarem uma proposta pedagógica diferenciada, quando comparada a outras instituições que buscam atuar na formação profissional:

É neste sentido que os Institutos Federais constituem um espaço fundamental na construção dos caminhos com vista ao desenvolvimento local e regional. Para tanto, devem ir além da compreensão da educação profissional e tecnológica como mera instrumentalizadora de pessoas para ocupações determinadas por um mercado (Pacheco, 2010, p.13).

Desse modo, a criação dos Institutos Federais foi um marco na educação, uma verdadeira revolução, se diferenciando, por exemplo, da formação preconizada pelo Sistema S, “que prepara mão de obra para servir o capital”, enquanto os Institutos Federais se propõem a formar cidadãos para o mundo do trabalho por meio de uma “formação humana integral” (Pacheco, 2020, p. 13).

Além de a verticalização profissional ampliar a área de atuação do formando, Pacheco acrescenta que “a formação humana, cidadã, precede a qualificação para a laboralidade e pauta-se no compromisso de assegurar aos profissionais formados a capacidade de manter-se em desenvolvimento” (Pacheco, 2010, p.13). Portanto, para Pacheco, a formação humana do educando antecede a preparação para o inserir no mundo do trabalho, podendo ser aquela utilizada como mecanismo para a construção de meios pedagógicos que possibilitem a formação humana integral e cidadã dos egressos, articulada ao conhecimento técnico e profissional aprendido durante o curso. Dessa forma, os Institutos Federais democratizam o acesso ao conhecimento técnico, científico e profissional, garantindo a sua aplicabilidade no mercado de trabalho, dando destaque ao profissional recém-formado.

Com a oferta de ensino tecnológico e profissional pelos Institutos Federais, houve a necessidade de se expandir a rede no Distrito Federal, seguindo a orientação política multicampi preconizada pela Lei n.º 11.892/2008. A criação dos campi do IFB nas diferentes regiões administrativas do Distrito Federal objetivou suprir a carência desse tipo de educação nas regiões mais relevantes, utilizando-se como parâmetro suas características socioeconômicas e geográficas.

De acordo com o Plano de Curso Técnico de Nível Médio Integrado em Secretariado na modalidade PROEJA do IFB – *Campus* São Sebastião, a escolha das regiões administrativas do Distrito Federal que receberiam um campus do IFB se daria pela presença de “significativo contingente populacional, baixo índice de desenvolvimento socioeconômico e que proporcionasse uma distribuição geográfica do Instituto no Distrito Federal com um alcance abrangente” (Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB), 2018, p. 7). Por esta razão, São Sebastião foi escolhida para receber um campus do Instituto Federal de Brasília.

## **A educação popular**

A educação popular, segundo Brandão (2006), é anterior à educação formal, ela é tão primitiva quanto as primeiras sociedades, porque ela é coexistente e movimentou os saberes daqueles grupos sociais. Todavia, estes saberes populares pertencem às classes que compõem a base da pirâmide popular. Sobre estes saberes, Brandão afirma:

A produção de um saber popular se dá, pois, em direção oposta àquela que muitos imaginam ser a verdadeira. Não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito” que, levado a escravos, servos, camponeses e pequenos artesãos, tornou-se, empobrecido, um “saber do povo”. Houve primeiro um saber de todos que, separado e interdito, tornou-se “sábio e erudito”; o saber legítimo que pronuncia a verdade e que, por oposição, estabelece como “popular” o saber do consenso de onde se originou (Brandão, 2006, p. 7-8).

Dessa forma, o saber popular, foi o primeiro saber, um saber horizontal, que após ser desprezado (do povo), tornou-se “sábio e erudito” e não o contrário, mas que na sua essência se encontra o saber legítimo, o saber que originou a sabedoria popular. Sobre a Educação Popular e Educação Libertadora, Brandão afirma: “A educação é

popular quando, enfrentando a distribuição desigual de saberes, incorpora um saber como ferramenta de libertação nas mãos do povo” (Brandão, 2006, p.24). Ou seja, a educação popular tem os seus saberes produzidos nas entrelinhas da luta do povo, saberes que acabam sendo agregados por meio das constantes buscas por transformações populares e sociais. Mas estes saberes são específicos, e por serem assim, transformam-se em instrumentos de libertação em posse do povo. Brandão explica que essa peculiaridade, de ser uma atividade específica, torna a educação popular um modelo de educação que não precisa necessariamente ser realizada dentro de um sistema de educação formal, que é justamente por essa razão, que suas práticas pedagógicas são amparadas nas pautas sociais e políticas, estabelecendo-se como reduto de força e resistência.

Na trajetória da educação brasileira, há um momento em que a Educação Popular e a Educação Formal se associam, isto é, a busca por um ensino público não ficou restrito apenas às classes de educadores e intelectuais (movimentos profissionais). Brandão afirma que a luta por uma escola pública aconteceu também entre os menos favorecidos da classe trabalhadora (movimentos populares). O percurso da escola pública durante esse período, foi marcado pela luta articulada entre esses dois movimentos (Brandão, 2006, p. 14).

O engajamento dos movimentos populares pela educação reafirma o que Paulo Freire descreve na sua obra *Pedagogia do Oprimido*: “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire,1994, p.33). Desse modo, Paulo Freire afirma que o indivíduo terá que buscar a liberdade não só para si, mas para si e para os seus iguais. É uma luta que se deve travar coletivamente, pois o objeto da busca é para o coletivo e não para o individual.

Sobre a relação Educação Libertadora e Educação Popular, Paulo Freire afirma que, na relação educador/educando, ambos se “arquivam” porque ele acredita que tanto o educador quanto o educando são sujeitos do processo, cada um “deposita” um no outro, o seu “saber”, ao contrário da educação bancária, em que apenas o educador transmite e “deposita” no educando um saber que não permite questionamentos. Paulo Freire pretende romper com esse tipo de educação, a educação bancária, porque ela não permite transformação. Acredita e militou pela educação libertadora, livre desse tradicionalismo retrógrado. Afirma ainda que a educação libertadora é problematizadora, porque questiona, critica, transforma, reflete, supera, dialoga, transborda (Freire,1994).

Por meio da Educação Libertadora os sujeitos do processo podem ultrapassar a barreira do conformismo, da passividade, da não-criticidade e assim podem ocupar seus lugares de fala e fazer ouvir a sua voz, com seus questionamentos e experiências. Os papéis de educadores e educandos na Educação Popular são baseados na pedagogia libertadora de Paulo Freire, em que ambos se acessam, pois, para que o conhecimento e os saberes possam ser difundidos, não é necessário haver uma hierarquia, onde o educador se encontre numa posição superior ao educando, deixando-o vulnerável, oprimido. O educando e o educador são agentes de transformação no processo de ensino e aprendizagem e isso só é possível por meio de uma pedagogia libertadora (Freire,1994).

Nessa perspectiva libertadora, Paulo Freire criou o *Círculo de Cultura* como prática pedagógica. Segundo Torres, Nascimento e Xavier, o *Círculo de Cultura* é considerado:

um encontro entre sujeitos de culturas: alfabetizandos, alfabetizadores e observadores, no qual cada um tem sua experiência para trocar e, com isso, cada um desses sujeitos se enriquece com a experiência do outro. É uma dinâmica que recupera o princípio básico da convivência em grupo, respeitando as diferenças de escolaridade, gênero, idade, cor, religião (...). É o espaço onde tais diferenças são assumidas como fator positivo de troca entre sujeitos que têm suas próprias consciências (Torres; Nascimento; Xavier, 2020, p.11).

Assim, Paulo Freire, define, na prática, a Educação Libertadora, na qual, os alfabetizadores têm uma relação horizontal com seus educandos, os saberes prévios dos alunos, assim como a realidade que os circundam são aproveitados para a criação das palavras geradoras, que serão usadas para alfabetizá-los. A proposta de Paulo Freire é construir uma Educação Libertadora, que fosse além da alfabetização. A Educação Libertadora de Paulo Freire pretende emancipar os educandos, tornando os sujeitos críticos, para que possam ter consciência de seus direitos, reivindicá-los e conquistá-los para si e para seus pares, transformando assim a sua realidade e a de sua comunidade.

A exemplo do “Círculo de Cultura,” algumas obras de Paulo Freire citam a expressão “inédito viável”, expressão cunhada por ele e que faz parte dos vocábulos freirianos, abordados em muitas de suas obras. A respeito dessa expressão, Paro (2020, p. 14) observa que:

a menção aos inéditos viáveis não se dá no plano de um único indivíduo, mas dos sujeitos. Estes, ao relacionarem-se entre si mediados com o mundo objetivo, puderam construir não só saberes, mas também condições e relações de saberes, de estar no mundo e de pretensão de mudar o futuro. Isto ocorre porque “além de serem sonhos coletivos, deverão estar sempre a serviço da coletividade”: “se algum de nós pensasse em mudar o mundo sozinho, simplesmente na sua relação solitária com o mundo já dado, saberia, em pouco tempo, que isto não é um sonho possível. É um devaneio esquizofrênico sem possibilidades. Não é um inédito-viável (Freire, 2017, p. 226; Freire, 2000, p. 17 *Apud* Paro, 2020, p. 14).

Portanto, a alusão ao inédito viável não surge a partir de uma única pessoa, mas de vários indivíduos. Desse modo, só é possível conhecer a realidade da comunidade, se cada um conseguir olhar para a sua própria realidade e interpretá-la de modo coletivo. Isso é possível por meio da educação libertadora proposta por Paulo Freire, em que o ponto de partida é o diálogo, a conversa entre os educandos e entre estes e seus educadores, pois, por meio das conversas, surgem os saberes, e, nesta relação, todos os saberes são valorizados, porque são compartilhados de forma humanizada, despertando em cada um o desejo de construir uma nova realidade em prol da coletividade, além de contribuir para a formação de um sujeito autônomo, pois também a autonomia é um reflexo da práxis libertadora.

Segundo Peixoto e Araújo (2012), Paulo Freire é considerado referência teórica na formação do discurso pedagógico, sendo bastante utilizado “para explicar o computador como meio pedagógico para alcançar a autonomia do aluno”. Sobre a autonomia dos sujeitos, as autoras afirmam que:

Freire é citado, especialmente em textos que partem de sua definição de educação popular, na qual os homens são sujeitos de sua própria educação. Nesta lógica, destaca-se a participação e formação autônoma do aluno, ao mesmo tempo em que se defende o desenvolvimento de uma pedagogia mais crítica. Um exemplo é o estudo realizado por Vilarés e Silva (2005), sobre a interatividade nos processos de comunicação em laboratórios de informática, no qual Freire é citado para fazer referência ao aprender como um processo que pode possibilitar ao aprendiz uma curiosidade que o conduza à criatividade, autonomia e participação. Nesta perspectiva, o uso do computador poderia ocasionar uma “educação mais libertadora” (Peixoto; Araújo, 2012, p. 5).

Assim, o computador, é um dispositivo tecnológico, utilizado como meio pedagógico para atingir a autonomia do aluno. As autoras constataram que Freire é bastante citado para exemplificar a relação entre o computador, enquanto ferramenta tecnológica, e a construção da autonomia dos educandos. Essa relação parte da abordagem da educação popular, na qual os indivíduos são participantes do seu próprio processo de educação. A formação de sujeitos autônomos está diretamente relacionada à formação

de sujeitos críticos, pois os sujeitos adquirem autonomia num processo que envolve criatividade, participação e criticidade. E, nessa realidade, o uso do computador poderia provocar uma educação mais “libertadora.”

Segundo Peixoto e Araújo, um aspecto a ser salientado na compreensão do processo ensino/aprendizagem por meio de plataformas virtuais é a exploração de novos tipos de linguagens, formas de acesso e ampliação e significado dos saberes. Estes são conceitos que ajudam a introduzir as TICs na EaD e a alicerçar estratégias e práticas pedagógicas. Por outro lado, devem ser analisados também os novos papéis de professor e aluno: o professor como mediador e o aluno como construtor do conhecimento. Esses “novos papéis” de educadores e educandos na mediação do conhecimento também se insere na Pedagogia Libertadora de Paulo Freire, uma vez que a autonomia dos sujeitos o libera para construir seus saberes e compartilhá-lo com seu professor e colegas numa relação horizontal.

## Metodologia

Em primeiro lugar, é importante salientar que essa pesquisa se trata de um Estudo de Caso, no qual buscou-se analisar o Curso Proeja em Secretariado do IFB – Campus São Sebastião. Os procedimentos metodológicos para realização da pesquisa foram múltiplos: pesquisa documental; aplicação de questionários *online*; realização de entrevistas.

Segundo Günther (2006), é importante que o pesquisador não se limite a uma única abordagem de pesquisa. Segundo ele, “enquanto participante do processo de construção de conhecimento, idealmente, o pesquisador não deveria escolher entre um método ou outro, mas utilizar as várias abordagens, qualitativas e quantitativas que se adequam à sua questão de pesquisa”. Dessa forma, a construção do conhecimento amparado por meio de procedimentos metodológicos mistos pode trazer resultados mais significativos para o problema da pesquisa.

Inicialmente, o escopo dessa pesquisa seriam dois casos, os cursos da Educação de Jovens e Adultos integrados ao ensino técnico, conhecido como Proeja, em Secretariado e em Reciclagem, respectivamente do campus São Sebastião e do *campus* Estrutural do IFB. A partir da análise desses cursos, pretendia-se realizar um estudo comparativo que investigaria as relações estabelecidas entre o Proeja e os princípios da Educação Popular.

No entanto, devido a Pandemia de COVID-19, que chegou em 2020 modificando a vida das pessoas em diversas áreas, veio a afetar também a educação, e de uma forma muito profunda, ao ponto de escolas e faculdades fecharem as portas mediante decretos que eram renovados a cada 15 dias. Diante disso, tivemos que mudar os rumos da pesquisa. Imaginamos ser possível trabalhar com os Cursos Proeja dos dois campi, São Sebastião e Estrutural. Entretanto, foi tentado contato com a coordenação e com alguns professores do campus Estrutural para apresentar a pesquisa e como ela seria realizada.

Num primeiro momento, obtive-se resposta da coordenação e de dois professores que se prontificaram a ajudar. Naquele momento precisava-se aplicar o questionário aos alunos do Proeja, mas a coordenação disse que o questionário deveria ser impresso, porque lá no campus era dessa forma que os estudantes estavam estudando. Foi perguntado, se existia um grupo de *WhatsApp* dos estudantes para que fosse enviado o questionário via *WhatsApp*, a resposta foi positiva. O questionário foi enviado para o e-mail de dois professores, com todas as instruções, porém, não se teve mais respostas. A partir daí não tivemos mais os *e-mails* respondidos. E decidimos que a pesquisa não

seria mais realizada no *campus* Estrutural, devido à falta de comunicação e apoio para realizá-la.

Seguiu-se com a análise dos dois Planos de Curso, porém, antes de terminar a análise, eu pedi ao meu professor orientador que me deixasse seguir apenas com a análise do Plano de Curso do *campus* São Sebastião, pois para mim não fazia sentido analisar o Plano de Curso da Estrutural, se não foi aplicado o questionário aos estudantes de lá e nem foram entrevistados o coordenador e os três professores. A resposta foi positiva. A essa altura, o questionário para os estudantes do Proeja do *campus* São Sebastião já tinha sido aplicado, assim como as entrevistas com o coordenador e três professores.

A pesquisa documental é uma pesquisa científica qualitativa, na qual o documento é o objeto da investigação. De acordo com Godoy (1995), a pesquisa documental trata-se de uma verificação de “materiais de natureza diversa, que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminados, buscando se novas e/ou interpretações complementares.” Dessa forma, para esta pesquisa documental, o Plano de Curso do Proeja *campus* São Sebastião foi o objeto de estudo a ser analisado, com a intenção de investigar se existiam indicadores dos princípios da Educação Popular nos seus objetivos, conteúdos e metodologias. Procurou-se realizar a investigação a partir das palavras que norteariam a pesquisa, que são: saberes prévios, dialogicidade, horizontalidade, autonomia, reflexão.

O questionário é um instrumento de coleta de dados realizado com o objetivo de colher informações acerca do objeto estudado. A aplicação de questionários foi realizada em duas turmas (1º e 2º Anos) do Curso Técnico em Secretariado do PROEJA do Instituto Federal de Brasília, *campus* São Sebastião. Foi elaborado um questionário contendo 36 perguntas, das quais dez estão relacionadas aos aspectos socioeconômicos dos estudantes, 6 são sobre internet e acesso, três sobre as disciplinas e o PROEJA, três sobre as aulas remotas durante a pandemia de COVID-19 e quatorze estão ligadas diretamente ao objetivo central da pesquisa.

As entrevistas ocorreram por meio da plataforma *Google Meet* e foram gravadas. Foram entrevistados o coordenador do PROEJA do *campus* São Sebastião e três professores, sendo um professor de língua portuguesa, um professor de matemática e 1 professora da área técnica. As perguntas para o coordenador foram dez e abordavam questões mais gerais, sobre o período pré e pós-pandemia, sobre o currículo e Plano de Curso. Já para os professores, foram 20 perguntas subdivididas em: questões mais gerais, sobre a modalidade PROEJA (8), período pré-pandemia, aulas presenciais (5), período da pandemia, aulas remotas (6) e um sobre palavras geradoras.

## **Análise do plano de curso do PROEJA em secretariado**

O curso Técnico em Secretariado está presente no *campus* São Sebastião desde 2012, funcionando em caráter provisório nas instalações do Centro de Ensino Fundamental Miguel Arcanjo. Naquela época, já era possível notar uma expressiva procura no “contexto da oferta da matrícula”. Além de o curso ter recebido avaliações positivas por meio de uma consulta pública realizada em 2013, na qual a proposta do curso teve sua qualidade reconhecida, tanto pelos estudantes como “pelos segmentos patronal e profissional do setor” (IFB, 2018, p.11).

Quanto aos objetivos gerais, há um enfoque na formação cidadã do aluno. Apesar de o Plano de Curso do PROEJA em Secretariado (IFB, 2018, p.13) não focalizar explicitamente a emancipação do sujeito, esse entendimento está implícito nos seus objetivos específicos, como estes por exemplo: “possibilitar ambientes de debate que direcionam para uma postura crítica e problematizadora acerca das questões sociais

que as/os discentes vivenciam;” e “formar cidadãos ativos e atuantes perante as demandas sociais.” O documento afirma ainda que o curso pretende proporcionar uma atmosfera de debate que conduza os sujeitos a se posicionarem criticamente perante as andas sociais vivenciadas na sua realidade, tornando-se agentes de transformação comprometidos não apenas com os seus próprios interesses, mas também com as demandas sociais coletivas da sua localidade. Ao traçar o perfil profissional do estudante após a sua formação, o Plano de Curso almeja que o futuro profissional seja capaz de “portar-se de modo crítico e ativo junto aos problemas e demandas sociais” e seja capaz de “ser sujeito de mudança local na comunidade que faz parte” (IFB, 2018, p. 14).

Na organização curricular, o Plano de Curso enfatiza que foi elaborado buscando a intenção de proporcionar “subsídios para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos” aliados à “teoria e prática” de forma a assegurar “uma formação integral dos estudantes e possibilitando a formação de indivíduos competentes, com uma visão crítica e reflexiva” (IFB, 2018, p. 15). Desse modo, propõe que a estrutura curricular do curso esteja alicerçada por meio dessa relação entre teoria e prática, além de ansiar por indivíduos que rompam com o modelo de educação tradicional/bancária e sejam sujeitos ativos do ponto de vista crítico e reflexivo.

Ainda sobre a organização curricular, o Plano de Curso destaca que “de acordo com o Documento Base do Proeja, é fundamental que haja uma intrínseca relação entre a educação profissional, ensino médio e EJA”, que “o trabalho pedagógico ocorra de forma integrada, sendo capaz de ultrapassar as segmentações, desarticulações e o distanciamento entre as disciplinas e entre os atores envolvidos.” Para se chegar a este resultado pedagógico o Curso tem, entre outros “princípios norteadores,” estes: “reconhecimento e valorização de vivências e experiências não formais;” e o “desenvolvimento do pensamento crítico e transformador” (IFB, 2018, p.16). Mais uma vez, o Plano de Curso evidencia de forma implícita os princípios da educação popular, como a importância das experiências vivenciadas a partir da perspectiva dos sujeitos e da construção de uma postura crítica e revolucionária perante a sua realidade.

Segundo o Plano de Curso, o itinerário formativo do curso está organizado “em semestres consecutivos sem saídas intermediárias visto se tratar de curso integrado.” Diante dessa estrutura “de prática profissional em meio laboratorial e diante da oferta em período noturno, optou-se pela não obrigatoriedade do estágio supervisionado.” Portanto, tendo como objetivo favorecer a formação cidadã dos indivíduos, o Plano de Curso determina que “o cumprimento de carga horária de atividades complementares que permitirão aos estudantes experiências nos campos da extensão, da pesquisa, da profissionalidade e inclusive da própria relação dos indivíduos com a sociedade”(IFB. *Campus São Sebastião*, 2018, p. 18).

Dessa forma, sobre a importância da pesquisa e extensão, Pacheco (2010, p. 28, *sic*) afirma que os Institutos Federais são instituições criadas para:

no campo da pesquisa é, pois, ir além da descoberta científica. Em seu compromisso com a humanidade, a pesquisa, que deve estar presente em todo trajeto da formação do trabalhador, representa a conjugação do saber na indissociabilidade pesquisa, ensino e extensão. E mais, os novos conhecimentos produzidos pelas pesquisas deverão estar colocados a favor dos processos locais e regionais numa perspectiva de reconhecimento e valorização dos mesmos no plano nacional e global.

Portanto, os Institutos Federais são instituições que oferecem ao estudante trabalhador a oportunidade de acrescentar à sua jornada acadêmica a experiência da pesquisa, do ensino e da extensão. Estes três pilares, que juntos formam a base da pesquisa universitária são uma importante ferramenta, na qual o estudante pode partilhar com a comunidade/sociedade os saberes adquiridos no ambiente universitário.

Dessa forma, os IFs se consolidam como colaboradores do desenvolvimento local e regional dos espaços onde estão instalados.

O Plano de Curso destaca que há a previsão de uma equipe de auxílio pedagógico, na qual os professores do Proeja, considerando o princípio da integração, possam apoiar-se coletivamente, no sentido de que “articulem-se na organização de um processo formativo que recorra a aulas temáticas, visitas de campo, atividades laboratoriais, práticas interdisciplinares, seminários, oficinas, visitas técnicas, dentre outras estratégias (IFB, 2018, p. 62).” Para tanto, a matriz curricular, reconhecendo o desafio de um trabalho coletivo, prevê três meios para ajudar os professores na realização desse itinerário, que são: o projeto integrador, atividades complementares e a prática profissional.

O projeto integrador tem como principal objetivo proporcionar aos estudantes um aprendizado por meio da teoria e prática. Estes projetos integradores estão relacionados com os eixos descritos no Plano de Curso. O ponto de partida do projeto integrador é introduzir “uma questão-problema voltada para a realidade local e regional, na perspectiva da formação profissional” (IFB, 2018, p. 63). Desse modo, o projeto integrador é uma das ferramentas que contribuem para que os estudantes se tornem agentes de transformação social no seu espaço local e regional. Pacheco afirma que “ao mergulhar em sua própria realidade, esses sujeitos devem extrair e problematizar o conhecido, investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus*” (Pacheco, 2010, p. 17).

O desenvolvimento do projeto integrador possui três etapas: “planejamento, execução e avaliação” e é por meio delas que os estudantes vão produzir suas habilidades no campo da teoria e prática, resignificando e aplicando conceitos e entendimentos. O Plano de Curso ainda define que todos os docentes dos componentes ministrados se dividirão por semestre como orientadores dos projetos desenvolvidos pelos estudantes e, em conjunto, estabelecerão uma data ou um período para a apresentação do produto destes projetos, “preferencialmente ao término de cada semestre” (IFB, 2018, p. 63).

As atividades complementares (IFB, 2018, p. 64) são voltadas para a pesquisa, ensino e extensão como resultado de práticas desenvolvidas pelos estudantes ao longo do curso, com o objetivo de consolidar e estender os saberes construídos durante a jornada estudantil. Dessa forma, os estudantes são estimulados a dar início à sua vida acadêmica como estudante-pesquisador por meio de atividades de iniciação científica, como o PIBIC por exemplo, podendo contribuir por meio dos projetos realizados com o desenvolvimento dos espaços locais e regionais que ocupam.

A prática profissional é extremamente importante para a formação do estudante. Segundo o Plano de Curso, devido a algumas especificidades do público do Proeja, como “curso noturno e a experiência já acumulada com a oferta do Técnico Subsequente em Secretariado” (IFB, 2018, p.65), foi deliberado que o curso não teria o estágio obrigatório. No entanto criou-se um outro mecanismo que pudesse suprir essa experiência tão importante para a formação profissional do estudante: o escritório-modelo. Sobre essa prática profissional, o documento afirma:

A proposta do Escritório-modelo tem como objetivo não só promover a extensão do conhecimento adquirido, como também assumir um compromisso com a realidade social que envolve os estudantes. Para isso, os projetos apresentados ao Escritório Modelo buscam atender comunidades que não possuem acesso ao profissional da área, suscitando a troca de saberes e semeando a importância da coletividade (IFB, 2018, p. 65).

Dessa forma, o Plano de Curso promove não só a difusão dos saberes alcançados com a proposta do Escritório-modelo, mas essa prática vai além e se torna muito necessária porque ela envolve os estudantes com a realidade social na qual estão inseridos, pois há uma troca de experiências entre os estudantes e a comunidade local, resultando numa parceria em que os saberes entre ambos são trocados, enriquecendo a experiência, tal qual como Paulo Freire ensinava.

O Plano de Curso é um documento que orienta as práticas pedagógicas dos docentes, é por meio dele que o docente é contemplado com inúmeras diretrizes que irão auxiliá-lo na sua práxis. O projeto integrador, as atividades complementares e a prática profissional são exemplos de ações estratégicas que potencializam os processos de ensino-aprendizagem, ampliando-os, considerando elementos que vão além da didática e reforçando o papel inovador e revolucionário que os IFs representam no ensino técnico e profissionalizante.

A pesquisa aplicada à extensão está diretamente relacionada ao “projeto integrador, as atividades complementares e a prática profissional – escritório modelo.” De acordo com o Plano de Curso, esse tripé, é que introduzirá o estudante ao mundo da pesquisa e extensão, uma vez que essas práticas profissionais promoverão a articulação entre o ensino e a extensão, permitindo que “a comunidade apresente suas questões ao campus e ao criar contextos nos quais os estudantes poderão, por meio da pesquisa aplicada, desenvolver respostas às questões indicadas” (IFB, 2018, p.66).

Nesse sentido, Gadotti (2000, p. 4) afirma que a “conscientização” é a categoria fundamental da educação popular, inspirada nos trabalhos de Paulo Freire. Entretanto, ele afirma que a “organização” é uma categoria que surge da “prática e da reflexão e da reflexão sobre a prática”. Segundo o autor, “não basta estar consciente, é preciso organizar-se para poder transformar.” Dessa forma, como o autor revela ser a organização uma das categorias de educação popular, e que dela depende para que ocorra a transformação, essa organização descrita no Plano de Curso entre a comunidade e os estudantes em volta de questões trazidas da comunidade para o campus, pode ser entendida como uma prática de Educação Popular dentro do curso PROEJA.

Sobre o sistema avaliativo, de acordo com o Plano de Curso, (IFB, 2018, p. 67) a avaliação representa um dos momentos mais importantes do processo educativo, pois é nessa ação que se verifica o nível de aprendizagem alcançado pelos estudantes. Essa etapa se inicia após os conteúdos serem ministrados pelos professores e aplicados em forma de avaliações. E a partir dos resultados obtidos, os professores poderão, se necessário, traçar novas estratégias, e isso inclui “reorganizar o seu trabalho pedagógico” para garantir a continuidade da aprendizagem dos estudantes.

Ainda de acordo com o Plano de Curso (IFB, 2018, p.67) a avaliação que pretende impulsionar o processo de ensino-aprendizagem precisa ser alicerçada na “parceria, no respeito mútuo, na responsabilidade, na seriedade e no rigor.” Dessa forma, o Plano de Curso expressa que não intenta a adoção dos modelos de avaliações tradicionais, os quais objetivam tão somente a atribuição de notas, por meio de provas que irão determinar se o estudante conseguiu ser aprovado ou reprovado.

Para este propósito, o IFB recorre à avaliação formativa, que é justamente o contrário da avaliação tradicional; esta, baseada na educação bancária, aquela, segundo o Plano de Curso, significa:

Formativa: na medida em que o sujeito tem consciência da atividade que desenvolve, dos objetivos da aprendizagem, podendo participar na regulação da atividade de forma consciente, segundo estratégias metacognitivas que precisavam ser compreendidas pelos professores. Pode expressar seus erros, como hipóteses de aprendizagem, limitações, expressar o que sabe, o que não sabe e o que precisa saber (IFB, 2018, p. 67).

Dessa forma, a avaliação formativa é um instrumento capaz de abordar algumas minúcias que envolve o conceito de avaliação, focada na aprendizagem, na qual os estudantes possam participar do processo avaliativo, com plena consciência das atividades que estão envolvidos e desenvolvendo. Nesse tipo de avaliação o estudante consegue expressar seus erros, identificando seus saberes, os possíveis lapsos do seu processo de aprendizagem e o que lhe falta aprender, e tudo isso deverá ser compreendido como estratégias cognitivas, pelos professores, para que a avaliação atinja seus fins.

Esse momento do Plano de Curso, no qual são apresentados os modelos de avaliações adotados no curso Proeja Técnico em Secretariado, nos mostra o quanto o curso intenciona desvencilhar-se dos modelos tradicionais de avaliação, pois além da avaliação formativa, o Plano de Curso explica que o processo avaliativo deve contemplar as “múltiplas dimensões da avaliação” (IFB, 2018, p.67), em que estão inseridas as seguintes avaliações: diagnóstica, processual, formativa e somativa. Cada uma cumprindo o seu papel no desenvolvimento dos sujeitos, construindo e aprimorando suas capacidades e potencialidades. Diferentemente da educação bancária, objeto de crítica de Paulo Freire, na qual os estudantes são meros recipientes de conteúdo, sem perspectivas emancipatórias, ou seja, “Educador e educandos se arquivam na medida em que, nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber” (Freire, 1987, p. 38). Sendo assim, na concepção bancária os estudantes estariam fadados à divisão do conhecimento, em que os que sabem ficam de um lado e os que não sabem ficam do outro lado.

Ainda de acordo com o Plano de Curso, existe a avaliação do rendimento escolar do IFB – campus São Sebastião, que “será desenvolvida conforme preconiza a Art. 24 da LBD nº 9.394/96 e, também, os critérios da organização acadêmica do IFB” (IFB, 2018, p.68). Isso significa que a avaliação será “contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais” e que partirá do “acompanhamento das aprendizagens a serem construídas pelos alunos, mediante atividades teórico-práticas, utilizando instrumentos e procedimentos diversificados” (IFB, 2018, p.68). Desse modo, pode-se verificar que há um conjunto de mecanismos que ajudam a tornar o sistema avaliativo do IFB – campus São Sebastião numa seleção de metodologias criadas e pensadas para avaliar os estudantes por meio de diversas frentes, com o propósito de colocar o estudante no centro do processo avaliativo, no qual ele se sinta inserido e seja colaborador do seu próprio processo de aprendizagem.

Para isso, o Plano de Curso lista “atividades teórico-práticas, utilizando instrumentos e procedimentos diversificados” dentre os quais, serão citados alguns, como: “métodos dialógicos e participantes; debates; observação dos alunos no processo de construção do conhecimento; resolução de problemas” (IFB, 2018, p. 68). Estes métodos avaliativos são muito significativos, quando se pensa numa educação voltada para a Educação Popular, pois eles refletem o pensamento de alguns autores citados nesta pesquisa, como Freire, Pacheco, Gadotti etc., que defendem a relação dialógica entre professores e estudantes como meio de se propiciar a horizontalidade do processo educativo, a promoção de debates como forma de contribuir para a reflexão dos assuntos levantados e os estudantes como portadores e criadores de saberes, em um processo em que o diálogo e a problematização se mostram fundamentais. Nas palavras de Paulo Freire (1987, p.44):

não seria possível à educação problematizadora, que rompe com os esquemas verticais característicos da educação bancária, realizar-se como prática da liberdade, sem superar a contradição entre o educador e os educandos. Como também não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo.

Portanto, pode-se observar que o Plano de Curso se encontra alinhado aos princípios mais importantes da Educação Popular e que a promoção de tais princípios e o próprio desenvolvimento do Plano de Curso, evidencia a ruptura com o modelo de ensino tradicional, pois verifica-se que ele foi construído para a formação de sujeitos críticos, conscientes do seu potencial de se tornarem protagonistas da sua história e agentes de transformação para si e para a sua comunidade local. Estas são práticas da Educação Popular presentes indiretamente neste Plano de Curso e que estão sintonizadas com os objetivos estratégicos para os quais os Institutos Federais foram criados, ou seja, para “atuar em favor do desenvolvimento local e regional na perspectiva da construção da cidadania constitui uma das finalidades dos Institutos Federais” (Pacheco, 2010, p.17).

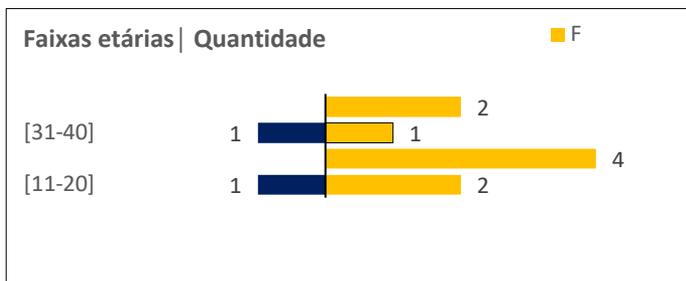
### Análise dos formulários aplicados aos estudantes

Para esta pesquisa, buscou-se conhecer um pouco sobre o perfil dos estudantes. Quem são estes sujeitos? Para traçar o perfil deles, o questionário dispõe de dez perguntas de caráter socioeconômico, das quais serão extraídas as seis categorias mais importantes: idade, gênero, raça /etnia, nível de escolaridade dos pais, formas de sociabilidade e relação com a internet e suas tecnologias. O questionário completo constará no apêndice.

A partir do resultado dos dados coletados, verificou-se uma melhor percepção do perfil destes estudantes que escolheram estudar no Proeja, identificando quais são os seus anseios, as suas necessidades, entre outros. Ao todo, onze estudantes, pertencentes às duas turmas do Proeja responderam ao questionário. À primeira vista, este número tão pequeno de estudantes, impressiona. Entretanto, tendo em vista que se trata do Proeja, que caracteristicamente, a exemplo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentam um histórico marcado pela evasão e outras dificuldades, a quantidade reduzida de estudantes pode até fazer sentido, se considerarmos as semelhanças que as duas modalidades possuem, como a evasão sendo a principal. Observou-se com esta pesquisa que atrair e manter estes estudantes no curso é o maior desafio da modalidade. Além disso, a pandemia de COVID-19 agravou este problema, intensificando ainda mais esses problemas.

Os resultados do formulário são apresentados na sequência:

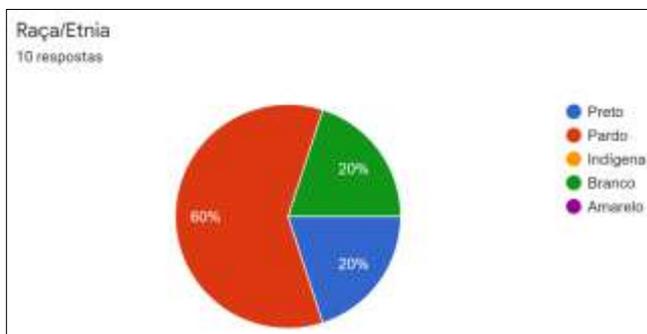
**Figura 1 – Gráfico sobre a faixa etária**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

De um universo de onze estudantes verificou-se que a faixa etária predominante é a de 21 a trinta anos, com quatro estudantes, todas mulheres. Três estudantes têm até vinte anos de idade, dois têm de 31 a quarenta anos e dois possuem mais de quarenta anos de idade. Com relação ao Gênero, o gráfico aponta que o curso é predominantemente composto por mulheres. Do total de Onze estudantes, nove (81,8%) são mulheres e dois (18,2%) são homens.

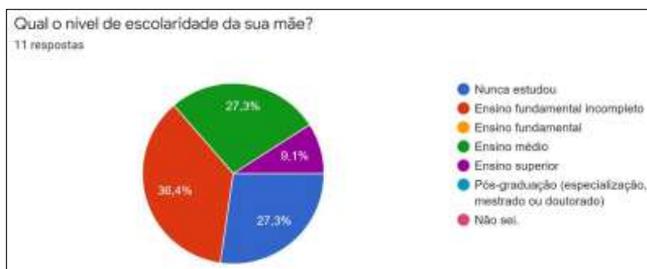
**Figura 2 – Gráfico sobre Raça/Etnia**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Em relação aos marcadores de raça e etnia, os dados apontam a prevalência da cor parda (60%), ou seja, seis estudantes responderam que são pardos, dois estudantes (20%) responderam que são brancos, 2 (20%) que são pretos e um estudante não respondeu. Os dados confirmam levantamentos mais amplos que demonstram a predominância de negras/os com menor escolaridade e que buscam na EJA uma maneira de completar seus estudos.

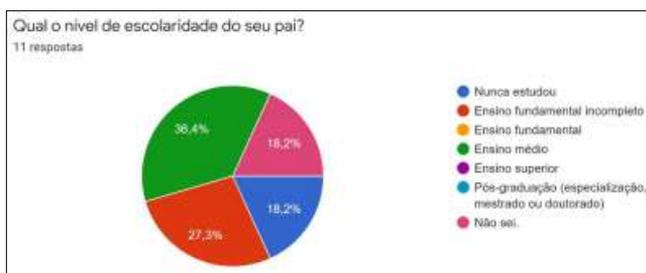
**Figura 3 – Gráfico sobre o nível de escolaridade da mãe**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Conforme a Figura 3, o nível de escolaridade da mãe que apresenta a maior porcentagem é o grupo de mães que ou possuem o Ensino Fundamental incompleto ou nunca estudaram, totalizando sete (ou 63,7%). Esses dados mostram que a maior parte destas estudantes encontra no Proeja um meio de avançar em relação à escolaridade da mãe, elevando, intergeracionalmente, o nível de escolaridade de sua família. Os dados mostram ainda que três mães (27,3%) possuem o Ensino Médio e uma mãe (9,1%) possui Nível Superior.

**Figura 4** – Gráfico sobre o nível de escolaridade do pai

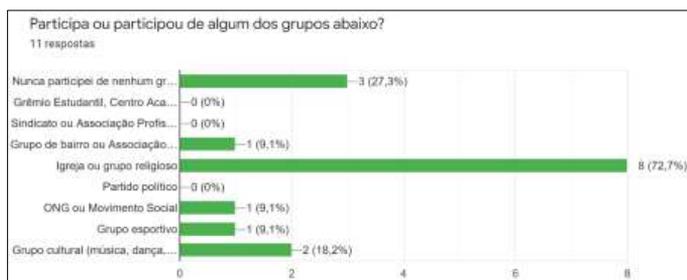


Fonte: Elaboração própria, 2022.

Em relação ao nível de escolaridade do pai, os dados do gráfico mostram que quatro pais (36,4%) possuem o Ensino Médio, apontando que o nível de escolaridade dos pais é maior que o nível de escolaridade das mães, seguido de três pais (27,3%) que possuem Ensino Fundamental incompleto, dois pais (18,2%) que nunca estudaram e dois estudantes (18,2%) que responderam que não sabem o nível de escolaridade do pai.

Desse modo, o nível de escolaridade dos pais é um dado muito relevante porque ele pode refletir de alguma forma o nível de escolarização dos filhos, influenciando diretamente na formação deles. Comparando os dois gráficos percebe-se que apesar do nível de escolaridade dos pais ser superior ao nível de escolaridade das mães, o índice de pai e mãe com Ensino Fundamental incompleto ou que nunca estudaram é significativo. Apesar de nossa amostra ser pequena e não permitir conclusões mais assertivas, os dados mostram o quanto o analfabetismo ainda se faz presente no Brasil, necessitando de políticas públicas eficientes para reduzi-lo e erradicá-lo, retirando essas pessoas dessa vergonhosa estatística.

**Figura 5** – Gráfico sobre a participação em grupos sociais e comunitários



Fonte: Elaboração própria, 2022.

A participação dos estudantes em grupos sociais e comunitários revela por quais meios esses estudantes buscam se inserir na comunidade, quais os grupos que mais lhe atraem ou estão disponíveis para eles em suas regiões. De acordo com os dados coletados 3 (27,3%) responderam que nunca participaram de nenhum grupo ou associação, 1 (9,1%) participa de grupo de bairro ou Associação, 8 estudantes (72,7%) participam de igreja ou grupo religioso, 1 (9,1%) participa de ONG ou Movimento Social, 1 (9,1%) participa de grupo esportivo e 2 (18,2%) participam de Grupo cultural (música, dança, arte etc.). Dessa forma, nota-se que a igreja é o grupo em que se concentra o maior número de participantes (72,7%), revelando que ela é o espaço no qual a comunidade se encontra mais inserida, tornando-se o principal local de sociabilidade

daquelas pessoas. Também é importante destacar que a participação em grupos culturais (18,2%) como de música ou dança e outros demonstra que os estudantes procuram preencher seu tempo com atividades culturais quando não estão estudando, que podem até mesmo serem ofertadas pela instituição de ensino que estudam ou outras instituições presentes na comunidade.

**Figura 5** – Gráfico sobre o acesso a tecnologias - Computador Pessoal



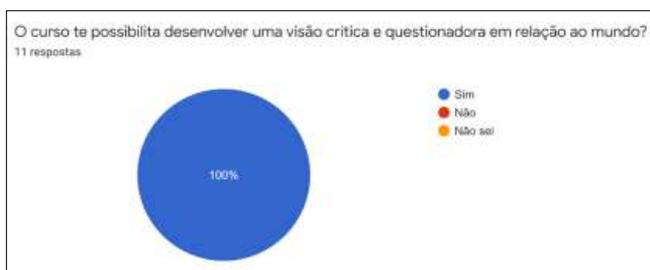
Fonte: Elaboração própria, 2022.

Sobre a posse ou não de computador para uso pessoal, constata-se um dos maiores problemas enfrentados pelos estudantes durante o ensino remoto, principalmente entre os estudantes oriundos de comunidades mais pobres, como é o caso de São Sebastião, que é a falta de equipamentos eletrônicos como computador, notebook e tablet para uso pessoal. Ressaltando que este problema piorou após a implantação das aulas remotas devido à pandemia de COVID-19. Os dados mostram que 63,6% dos estudantes não possuem computador ou notebook para uso pessoal e apenas 36,4% possuem. Some-se a isso, outros problemas como acesso à internet e dificuldade em lidar com as plataformas digitais.

Diante deste problema, de acordo com o portal eletrônico do Instituto Federal de Brasília (IFB), no início da pandemia e ao longo dela foi lançado “editais de auxílio digital” com o objetivo de auxiliar estes estudantes em “situação de vulnerabilidade socioeconômica” em suas atividades estudantis remotas, por meio de “recursos tecnológicos de informação e comunicação como chips de acesso à internet, além de empréstimos e aquisição de equipamentos.”

A partir de agora, os dados são referentes ao problema da pesquisa.

**Figura 5** – Gráfico sobre a criticidade

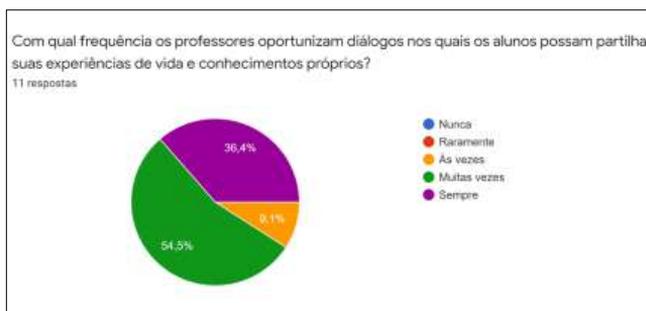


Fonte: Elaboração própria, 2022.

A criticidade e o questionamento são dois elementos muito importantes da Educação Popular e promovê-los no PROEJA significa que o curso procura desenvolver essas habilidades em seus estudantes. Além de exercitar a capacidade argumentativa, o aluno

crítico se fortalece não só na relação professor -aluno, mas também na relação aluno-sociedade, na qual ele pode ser agente de transformação no seu espaço comunitário. Nesse sentido, o Plano de Curso, (IFB. Campus São Sebastião, 2018, p. 14), espera que o estudante, após a conclusão do curso, possua um perfil que, inclua, dentre outras habilidades, as seguintes: “Portar-se de modo crítico e ativo junto aos problemas e demandas sociais e ser sujeito de mudança local na comunidade que faz parte.” Como podemos observar na Figura 7, todos os estudantes avaliam que o curso permite desenvolver uma visão crítica da realidade. Portanto, há uma autopercepção de que o curso proporciona a construção de sujeitos ativos, capazes de desenvolver seu senso questionador e cientes do seu papel de transformar a sua realidade.

**Figura 5** – Gráfico sobre a escuta dos estudantes



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Outra pergunta feita aos estudantes se refere ao diálogo e escuta dos estudantes propiciados pelos docentes em sala de aula. De acordo com os dados obtidos (Figura 8), percebe-se que os professores propiciam esses momentos de diálogo na sala de aula. Seis estudantes responderam que esses diálogos acontecem “muitas vezes,” quatro estudantes responderam que “sempre” acontece e apenas um respondeu que “às vezes” acontece.

Ainda sobre o acolhimento e o favorecimento ao diálogo entre estudantes e docentes como fator de estímulo ao progresso no curso, segue a resposta de um dos estudantes à pergunta aberta contida no questionário: “O que mais te motivou a escolher o curso Técnico Integrado em Secretariado-Proeja?”:

Excerto (1) Estudante E - “Inicialmente era a conclusão do ensino médio. Depois, quando me aprofundi no curso, vi que o Secretariado não era ruim e sim bom, me faria bem estar cursando para uma meu futuro. Várias vezes pensei em desistir, não foi fácil, mas meu pensamento era “preciso e vou ficar aqui, tenho que concluir” e acabou sendo uma alegria ir pras aulas porque os professores eram bem tranquilos e faziam a aula ser leve, rendia bastante.”

A partir da resposta da “estudante E”, percebe-se que ela, primeiramente, escolheu fazer o curso de Secretariado no Proeja somente para obter a conclusão do Ensino Médio, mas sua percepção sobre o curso foi mudando à medida que ela ia aprendendo mais sobre o “Secretariado”, então ela decidiu que o concluir seria uma oportunidade de mudar o seu futuro. Entretanto, pressupõe-se que surgiram alguns obstáculos em seu percurso, os quais fizeram ela cogitar em desistir, mas ela persistiu e constatou que estava “sendo uma alegria ir pras aulas porque os professores eram bem tranquilos e faziam a aula ser leve, rendia bastante.” Deduz-se também que a estudante estava se

referindo ao período de aulas presenciais, que ocorreu no início do ano letivo de 2020, antes da pandemia, quando as aulas presenciais foram interrompidas. A aplicação do questionário foi realizada durante as aulas não-presenciais, no semestre seguinte.

Dessa forma, percebe-se que a estudante elegeu um fator decisivo para que ela não desistisse: o fato de os professores serem “tranquilos” e a aula ser “leve” e “render” muito. Subentende-se nas palavras dela, que os professores proporcionavam momentos nos quais as aulas não eram “pesadas”, entendendo-se que estas aulas, enquanto presenciais, não possuíam o formato tradicional, bancário, mas a configuração voltada para a educação libertadora de Paulo Freire, em que as aulas são marcadas pelo diálogo, a escuta, a problematização, a troca de saberes, a troca de experiências e vivências.

A relação dialógica, na qual o diálogo é proposto com o objetivo de promover a escuta dos estudantes, favorecendo a interação entre eles e os professores, e entre os próprios estudantes, constitui-se um dos principais princípios da Educação Popular, sendo o mais importante. Paulo Freire defende que “o mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciados, a exigir deles novo pronunciar” (Freire, 1987, p. 50). Nesse sentido, percebemos que os sujeitos, ao se posicionarem dialogicamente, levantam questões problematizadoras, que exigirão deles novos tensionamentos, novas provocações. Portanto, a relação dialógica é fundamental na prática educativa, por meio dela é possível haver transformações profundas nos sujeitos envolvidos, e conseqüentemente, nos espaços ocupados por eles.

## **Análise das entrevistas com docentes**

A Educação Popular implica a valorização dos saberes intrínsecos aos sujeitos, ou seja, saberes adquiridos ao longo da vida e que não foram ensinados numa instituição de ensino. Para Brandão (2006, p. 7-8), a valorização destes saberes prévios, trazidos pelos indivíduos, são a característica central da Educação Popular, são saberes anteriores à Educação Formal, ou seja, o autor afirma que “não existiu primeiro um saber científico, tecnológico, artístico ou religioso “sábio e erudito”, antes de tudo, existiu o saber popular, não institucionalizado.

Desta forma, a Educação Popular pretende utilizar estes saberes como forma de promover uma educação para além dos modelos tradicionais, tal como a educação libertadora, proposta por Paulo Freire. Para Freire (1987, p. 37), a educação bancária/tradicional, é voltada para “depositar” conhecimentos nos alunos, sem fazê-los questionar, diferentemente da educação libertadora, na qual o estudante é estimulado a desenvolver seu senso crítico. Para que ocorra o desenvolvimento do senso crítico no estudante, para que ele tenha a capacidade de questionar o que lhe é ensinado, é preciso, sobretudo, que ele esteja inserido no processo ensino-aprendizagem, no qual a autonomia, horizontalidade e dialogicidade estejam presentes.

Durante a pandemia de COVID-19, estas relações, implicações e processos, foram certamente agravados, dificultando o que, em uma certa medida, já era difícil presencialmente. Permitir a emergência das experiências de vida dos sujeitos é uma forma usada para articular os conteúdos ministrados pelos professores aos saberes trazidos pelos estudantes. O Entrevistado 1 afirma que, ao introduzir um assunto novo, como porcentagem, por exemplo, geralmente alguns alunos já trazem exemplos a partir de suas vivências. Então, muitas vezes, o aluno faz esse cálculo mentalmente ou tem uma fórmula própria para fazê-lo. Neste momento, o professor abre espaço para que o aluno compartilhe com a turma seu “método”. A partir deste referencial do estudante, o professor “formaliza” o saber trazido por ele, estabelecendo uma conexão com o conteúdo

ministrado. No mesmo sentido, o Entrevistado 2 diz que trabalhar com um aluno da EJA/PROEJA é enriquecedor para a aula:

Excerto (2) Entrevistado 2 – Com um estudante de EJA, nós temos alguém que tem uma história de vida acumulada, uma história longa, com sucessos, fracassos na profissão, com frustrações, com realizações profissionais e pessoais. Enfim, com um histórico de vitórias e lutas, de batalhas; e tudo isso é muito enriquecedor pra a aula, sabe? Isso faz a aula ser diferente ou pelo menos propicia que a aula seja diferente

Deduz-se da fala do Entrevistado 2 que as vivências dos estudantes fornecem elementos importantes para a construção dos saberes em sala de aula. A partir destas experiências, o professor estabelece uma relação baseada no diálogo e daí vão se construindo as narrativas que darão subsídio às aulas. A Entrevistada 3, docente da área técnica, afirma que traz para as suas aulas “alguns vídeos” e a partir deles começa a introduzir os assuntos em sala de aula. Por exemplo, ela estimula os estudantes a falarem “sobre casos concretos de empreendedorismo em São Sebastião”, que ela “tenta trazer coisas que são do meio deles”, “para que eles consigam fazer essa assimilação”, porque se ela trazer “só o conteúdo, só a teoria” não surtirá o resultado desejado.

O Entrevistado 1 afirmou que suas “aulas presenciais sempre foram pautadas no diálogo, embora sua disciplina exigisse mais objetividade”, ele sempre busca “a participação dos seus alunos”. Afirma ainda que, “com os alunos da EJA/Proeja, essa interação é mais fácil de acontecer, especialmente a partir da proposição de atividades lúdicas, além de trabalhos em grupo no momento da aula”. Já durante o período remoto, o Entrevistado 1, inicialmente, “disponibilizava vídeos gravados com algumas situações para eles assistirem”, mas os próprios alunos pediram ao professor “um contato a mais”. A partir da demanda dos estudantes, o professor começou a promover encontros síncronos. Os alunos pediam cada vez mais estes encontros. Então, o professor estabeleceu um encontro semanal com cada turma do Proeja. No entanto ele reporta que “os encontros síncronos acabaram se transformando em aulas expositivas, sem muita interação dos estudantes”. Foi então que ele passou a utilizar o *Quiz* ao invés de passar questões para resolverem no caderno. De acordo com o professor, os alunos gostaram muito desta proposta.

Durante o período pré-pandemia, quando as aulas ainda eram presenciais, o Entrevistado 2 relata que a história de vida dos seus estudantes tinha uma grande importância na hora de elaborar o planejamento de suas aulas, o que só é possível por meio do diálogo:

Excerto (3) *Entrevistado 2* – A vida deles pra mim é o elemento mais importante desse segmento. Se o que eles viveram é o que mais contribui para o meu planejamento, para o aprendizado deles e que torna mais significativo, então isso só se dá com diálogo, com a proximidade. Então...eu invisto muito nessa relação, né? de conseguir ouvi-los, de entender um pouco da dinâmica ali da vida, se mora mais perto, se mora mais longe, se trabalha, se está desempregado. Isso tudo influencia muito no cotidiano da sala de aula.

Observa-se que o Entrevistado 2 procura manter uma relação muito próxima junto aos estudantes, que há muito diálogo nesta relação. Para ele, a relação dialógica proporciona-lhe reunir componentes, extraídos da história de vida dos alunos, que irão subsidiar o seu planejamento, refletindo de forma muito positiva nas aulas. Durante o período pós-pandemia, o professor destacou as dificuldades que surgiram durante as aulas remotas, as quais afetaram diretamente a dinâmica dialógica que ele havia

construído durante as aulas presenciais, que foi a dificuldade de acesso, seja pela falta do equipamento em si, como um computador pessoal ou como o próprio acesso à internet “minimamente suficiente pra se manter numa chamada de Google Meet por 25 minutos”. Então ele foi buscando novas formas para manter o vínculo com os estudantes, como roteiros de aprendizagem, nos quais ele explicava o passo-a-passo de cada atividade proposta. Apesar de ter surtido efeito, ele ainda viu a necessidade investir nos encontros síncronos, para tentar o contato e o diálogo, mas, como já mencionado, os encontros síncronos não foram tão satisfatórios. Por fim, ele decidiu criar um grupo no *WhatsApp*, o que possibilitou uma interação melhor, complementando as aulas síncronas.

A Entrevistada 3 afirma que a interação e a escuta aos estudantes no período remoto ficaram muito prejudicadas e que presencialmente era mais fácil manter o diálogo. O auxílio de um aluno mediador ajudou muito durante o período não presencial:

Excerto (4) Entrevistada 3 – Então, no remoto também é mais complicado, a gente tenta ali durante a aula, entre um aluno ou outro conversar, mas acaba acontecendo pelo mediador ou pelo representante quando ele traz alguma situação mesmo, né? Acaba sendo mais difícil no remoto você perceber alguma situação, quando se tá com o aluno em sala é mais fácil você perceber alguma coisa que o aluno esteja passando ou não, no online é muito mais difícil. Se o representante ou o mediador não trouxer essas situações pra gente, acaba que fica ali no “ah eu já percebi que já tem 3 aulas que tal aluno não participa,” então você tenta buscar as informações com o representante e o mediador. É mais difícil quando você não tá ali fisicamente com eles pra fazer essa escuta ativa.

Percebe-se que a relação dialógica tem sido muito dificultada durante a pandemia, especialmente por causa da dificuldade de acesso à internet. Todos os entrevistados relataram esse problema. Soma-se a isso o número extremamente reduzido de alunos nas turmas, fator mencionado por todos também: são geralmente seis a sete alunos em cada turma. Então, para todos os entrevistados, atuar no Proeja é um grande desafio.

Segundo o coordenador, “os índices de evasão foram grandes, tanto antes quanto durante a pandemia”. Ele relata que a turma do Proeja, que iniciou em 2019, tinha 29 alunos matriculados e chegou ao ano de 2020 com apenas treze alunos (45%). No ano de 2020, ano da pandemia, três alunos evadiram e um ficou retido. Essa turma chegou ao ano de 2021 com menos de dez alunos. A segunda turma, que iniciou em 2020, ano da pandemia, tinha 27 alunos matriculados, onze alunos (41%) não renovaram a matrícula para o ano de 2021. Houve cinco retenções e atualmente essa turma tem apenas seis alunos.

Percebe-se que os índices de evasão nas duas turmas são semelhantes. Estes percentuais demonstram o quanto o Proeja sofre com esse problema. Perguntado sobre o que contribui para esse índice de evasão ser tão elevado, o coordenador do Proeja respondeu que, tradicionalmente, estes índices no Proeja são grandes mesmo e não só no Proeja de São Sebastião, também ocorrendo em outros campi do IFB. Além disso, ele relata:

Excerto (5) Coordenador – Que o fato de o curso ter a duração de três anos, no caso do campus São Sebastião são três anos, em outros campi pode ser que varia um pouco a duração, mas menos de dois não é, porque é o ensino médio junto com um curso técnico, né? Então foi estruturado dessa maneira...por ser essa característica, ser ensino médio junto com curso técnico, por isso são três anos, mas esse fato, desestimula muito os estudantes, porque esses estudantes que ingressam no Proeja, o público alvo do Proeja, estão interessados em ter uma formação de nível médio e também de nível técnico o quanto antes, para poderem se inserir no mercado de trabalho, e aí quando eles

ingressam no Proeja, muitos sem saber que a duração do curso é de três anos, chegam aqui e descobrem que são de 3 anos, isso serve como um desestímulo, porque o aluno já pensa que vai ter que esperar tudo isso pra ter uma certificação de nível técnico, de nível médio, pra depois ter que usar isso pra se inserir no mercado de trabalho, então, já desestimula, então esse seria um fator, outro fator, certamente muito significativo, é que muitos estudantes do Proeja, é... eles têm as rotinas de trabalho, que trabalham durante o dia pra ter aula à noite, e as rotinas domésticas também, que atrapalham nos estudos, então muitos acabam impossibilitados de acompanhar os estudos, porque não conseguem conciliar, não conseguem conciliar o trabalho, o trabalho que já tem durante o dia.

Nesse sentido, um fator que pode agravar muito a permanência destes estudantes no Proeja é relacionado à duração do curso, que é de 3 anos. O Entrevistado 2 possui a mesma percepção:

Excerto (6) Entrevistado 2 – A evasão é um grande desafio na EJA, assim, e no Proeja principalmente porque o Proeja tem essa coisa de ter o tempo alongado, né? São três anos. É o tempo também da educação regular. Mas, a evasão é um problema ainda muito grande para a EJA.

Geralmente são estudantes que retomaram os estudos depois de um longo período parados. Quando eles decidem retomar os estudos, talvez queiram uma certificação rápida, para se inserir no mercado de trabalho. Pode ser que a duração seja desestimulante para eles.

Ainda sobre a evasão, o Entrevistado 2 acrescenta:

Excerto (7) Entrevistado 2 – Então isso é uma coisa que ainda deixa... que nos deixa muitas vezes frustrados. Assim, você começar com uma turma muito grande, uma turma bonita, cheia de histórias ali e depois vendo essa turma diminuindo até que a um ponto de a sala tá muito vazia.

Para os alunos que trabalham, deve ser um grande desafio trabalhar o dia inteiro e depois ir para as aulas à noite. O Entrevistado 2 afirma que estes estudantes chegam na aula muito exaustos, às vezes até dormem. Então, ele procura passar vídeos que de alguma forma prendam sua atenção. Mas estes vídeos precisam ser muito curtos, como curtas-metragens, que ele vai pausando e a turma vai discutindo “como se fossem pequenos capítulos”. Segundo ele, isso tem funcionado.

Um princípio basilar da Educação Popular é a autonomia, para Paulo Freire “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (Freire, 2002, p.31). Paulo Freire define a autonomia como uma condição que o indivíduo já possui e que ela deve ser respeitada, assim como sua dignidade. Mas é preciso que o professor seja um simplificador desse processo, facilitando o desenvolvimento dessa autonomia nos estudantes.

Para o Entrevistado 2, a “autonomia é um mecanismo de transformação do aluno, mas é um objetivo que ainda precisa ser alcançado”. O Entrevistado 1 afirma que “autonomia é um processo, no qual o aluno precisa saber que ele é capaz, que ele consegue ir mais além”. A Entrevistada 3 diz que “a autonomia é uma ferramenta que precisa ser desenvolvida nos estudantes ou pelo menos tentar desenvolvê-la”. Dessa forma, compreende-se pelas respostas dos entrevistados que a autonomia ainda é pouco explorada junto aos alunos, mas que há vontade por parte dos docentes para que

os estudantes se apropriem dela e assim avancem cada vez mais no seu processo de aprendizagem.

### **Considerações finais**

No decorrer desta pesquisa observou-se que o sujeito é detentor de conhecimentos próprios, os quais não foram desprezados durante o seu processo de ensino-aprendizagem. O conhecimento é capaz de propiciar ao sujeito autonomia, que está ligada diretamente à sua forma de agir, não só no interior da instituição escola, mas diante de situações da sua vida privada, do seu trabalho, de suas relações dentro da sua comunidade. Quando se pensa em emancipação do sujeito é possível defender que, na medida em que este sujeito aperfeiçoa e adquire novos saberes, seu arcabouço intelectual se expande. Desse modo, quando a instituição de ensino reconhece o sujeito-educando como detentor de conhecimento singular, adquirido não por meio de ferramentas institucionais, mas por meio de suas próprias vivências, o acesso ao conhecimento formal se torna possível.

Em relação às tecnologias digitais, que neste momento de pandemia e ensino remoto tornaram-se a principal ferramenta de ensino, observou-se que os estudantes apresentaram dificuldades, tanto no manuseio dessas ferramentas, como na falta do próprio recurso tecnológico. Mesmo havendo algum tipo de auxílio da instituição para aquisição de chips com acesso a internet, outros fatores externos não possibilitaram o seu aproveitamento absoluto, agravando de uma forma muito significativa o processo de aprendizagem, contribuindo até mesmo para o índice de evasão. Ao estudar o Plano de Ensino, observou-se que este possui elementos que dão suporte aos docentes, auxiliando-os em sua prática pedagógica, como os projetos integradores, mas constatou-se também que, na prática, nem sempre é possível executar algum projeto integrador como ele é proposto no Plano de Curso. Às vezes os docentes reformulam a ideia do projeto integrador e a adaptam à realidade do Curso. Talvez seja preciso reformular a maneira como é concebido o projeto integrador.

Este estudo pretendeu refletir sobre a viabilidade de se efetivar a Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional a partir do embasamento político, teórico e metodológico da Educação Popular, particularmente em um contexto de ensino remoto devido à pandemia de Covid-19 que assolou o mundo no período em que a pesquisa foi desenvolvida (2020-2021). Tais reflexões se encontram ainda em momento inicial e devem ser complementados por novos estudos. Sugere-se que estudos posteriores, a quem possa interessar essa temática, possa dar continuidade às reflexões aqui contidas, contribuindo para que o conhecimento envolvendo a Educação Popular possa ser introduzido nos cursos PROEJA como ferramenta emancipatória de seus sujeitos.

### **Referências bibliográficas**

- ALVAREZ, A. M. S.; ALVARENGA, A. T.; SOMMERMAN, A.; RINA, S. C. S. A. D. Pesquisa-Ação-Formação Inter e Transdisciplinar com Pessoas Envolvidas com a Questão do Morador de Rua. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v.20, n.2, 2011. Acesso em: 29 ago. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-12902011000200004>>.
- BRANDÃO, C.R. **O que é Educação Popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- BORGES, M.T.T.; BARBOSA, R.H.S. Confluindo gênero e educação popular por meio de uma pesquisa-ação para a abordagem do tabagismo feminino em contextos de vulnerabilidade social. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** (online). 2013, v. 17, n. 46. Acessado em: 29 agosto 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1414-32832013005000013>>.
- BRASIL. **Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 24 jun. 2005. Disponível em:

<<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=5478&ano=2005&ato=2ffk3ZU5UMRpWT7b4>>.

- \_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Diário Oficial da União, Brasília – DF. Acesso em: 13 jul. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5840.htm)>.
- \_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm)>
- CABRAL, P.; LAFFIN, M.H.L.F. Sujeitos estudantes da EJA: Reflexões a partir da formação continuada de professores. *In: Formação de educadores de Jovens e Adultos: V Seminário Nacional.* 2015. Acesso em: 29 agosto 2021. Disponível em: <<http://sistemas3.sead.ufscar.br/snfee/index.php/snfee/article/view/43>>
- FREIRE, Ana M. A. Inédito viável. *In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J.J. (Orgs.). Dicionário Paulo Freire.* 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017. p. 223-226.
- \_\_\_\_\_. A Utopia e democracia: os inéditos-viáveis na educação cidadã. *In: AZEVEDO, J. C. et al. (Orgs.). Utopia e democracia na educação cidadã.* Porto Alegre: Editora da Universidade (UFRGS), 2000. p. 13-21.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Artes Médicas; 2000.
- GODOY, A.S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **ERA - Revista de Administração de Empresas,** São Paulo, 1995, v. 35, n. 3, p. 20-29.
- GÜNTHER, H. Pesquisa Qualitativa versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão? Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ptp/a/HMpC4d5cbXsdt6RqbrmZk3J/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em 30 ago. 2021.
- INSTITUTO Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Campus São Sebastião. **Plano de Curso Técnico Integrado em Secretariado – Proeja.** Brasília, 2018. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/reitor/19601>>
- MOURA, D. H., HENRIQUE, A. L. S. PROEJA: entre desafios e possibilidades. **HOLOS - ISSN 1807-1600,** Natal: 2012. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914>. Acesso em: 21 Dez. 2020.
- PACHECO, E. **Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica.** Brasília: MEC/SETEC, 2010. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1013> Acesso em: 28 fev. 2021.
- \_\_\_\_\_. **Fundamentos político-pedagógicos dos Institutos Federais:** diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. Natal: IFRN, 2015.
- \_\_\_\_\_. **Desvendando os Institutos Federais:** identidade e objetivos. Educação Profissional e Tecnológica em Revista, (S. I.), v. 4, n. 1, p. 4-22, 2020. DOI: 10.36524/profept.v4i1.575. Disponível em: <<https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/575>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- PARO, C.A.; VENTURA, M.; SILVA, N.E.K. – Paulo Freire e o inédito viável: Esperança, utopia e transformação na saúde. **Trabalho, Educação e Saúde** (online). 2020, v. 18, n.1. Acessado em: 29 agosto 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1981-7746-sol00227>>.
- PINI, F.R. - Educação popular em direitos humanos no processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos: Uma experiência do Projeto MOVA-Brasil. **Educação em Revista** (online). 2019, v. 35. Acessado em: 29 agosto 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698X214479>>.
- PEIXOTO, J.; ARAÚJO, C. H. Tecnologia e Educação: Algumas considerações sobre o discurso pedagógico contemporâneo. **Educação & Sociedade** (online). 2012, v. 33, n. 118 (Acessado 1 setembro 2021), pp. 253-268. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0101-73302012000100016>>
- RIBEIRO, K.S.Q.S.; VASCONCELOS, E.M. - As redes de apoio social nas práticas de educação popular e saúde: reflexões de uma pesquisa-ação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação** (online). 2014, v. 18, supl. 2. Acessado em: 29 agosto 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/1807-57622013.0425>>.
- SANTOS, G. L. Ensinar e aprender no meio virtual: rompendo paradigmas. **Educação e Pesquisa** (online). 2011, v. 37, n. 2. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1517-97022011000200007>>.
- SILVA, M. R.; JORGE, C. M. O reencontro dos sujeitos adultos com a escola: significados e tensões no âmbito do Proeja. **Educação e Sociedade, Campinas,** v. 39, n. 142, p. 55-71, jan. 2018. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005006103&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302017005006103&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 21 dez. 2020.
- TÓRRES, M.M.; NASCIMENTO, G. R.; XAVIER, D. E. **Caderno Alfabetizar é libertar.** Brasília: CEPAPFRE, 2020. (Educação popular; 1) 72 p. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1XhWVycW0R3NA4xik4MDIKUzJn9tY7WDT/view>
- VILARES, A.R.; SILVA, M. Interatividade com perspectiva comunicacional no laboratório de informática: um desafio ao professor. *In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 28., 2005, Anais...Caxambu: ANPEd, 2005.*

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO INCLUSIVA  
PARA ESTUDANTES AUTISTAS:  
um olhar sobre as políticas públicas e formação docente  
na rede pública de ensino do distrito federal

Eloise Deccottignies Carreiro  
Pedro Henrique Isaac Silva

## Introdução

Trabalhar com educação inclusiva é um desafio enorme para professores, estudantes, familiares dos estudantes e instituição escolar. A ação pedagógica encontra-se inscrita em um contexto social, econômico e político, encontra subsídio em estudos e teorias que buscam diagnosticar e prescrever melhores maneiras de lidar com os desafios colocados, além de ter que se adequar a uma série de prescrições legais que a limita e direciona. O presente estudo busca apresentar algumas reflexões sobre as práticas pedagógicas inclusivas para estudantes autistas, na atual política educacional brasileira. Para tal, o ponto de partida é a compreensão em como as políticas educacionais estão organizadas para subsidiar o trabalho do docente, o marco legal da educação inclusiva e os efeitos da inclusão no cotidiano das relações escolares. A compreensão da organização das políticas de educação inclusiva se fundamenta a partir da análise dos processos de gestão, dos cursos de formação/capacitação docente da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), na ampliação de vagas da educação inclusiva, no censo escolar, entre outros.

As reflexões propostas neste trabalho sustentam-se em análise documental direcionada pela interpretação discursiva dos documentos políticos e a sua conexão com as transformações sociais, “num exercício de perceber as ‘novas’ realidades propostas a partir de significações” (Fairclough, 2001). As principais fontes documentais analisadas neste estudo são aquelas que normatizam e estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Resolução CNE/CEB 2/2001 e o Relatório que compõe o Parecer CNE/CEB 17/2001. Para promover a explanação da argumentação aqui exposta, outras fontes serão referenciadas buscando evidenciar sua ligação com as ideias das fontes principais.

A Educação Especial é amparada pela legislação, que contribui com as normas e difunde as práticas inclusivas no ensino regular, em instância pública ou privada. No âmbito nacional, documentos como o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), e o Plano Distrital de Educação (PDE 2015-2024) do DF proclamam a universalização do ensino. Ou seja, promovem a ampliação e o aumento das vagas no ensino regular para o atendimento educacional aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino (Brasil, 2014, p. 55). O primeiro volta-se para a população de quatro a dezessete anos com deficiência.

A investigação da bibliografia mencionada possibilitou constatar a abordagem governamental no trato da capacitação docente para trabalhar com a inclusão. Outro ponto que atravessa este debate é o posicionamento das políticas educacionais na educação inclusiva, sustentadas em duas premissas secundárias: a defesa de um currículo básico e a idealização abstrata da universalização do ensino (Brasil, 2014).

## De que estudante se fala?

*Eu tenho um sonho que um dia poderemos crescer em uma sociedade amadurecida onde ninguém seria normal ou anormal, mas apenas seres humanos, aceitando qualquer outro ser humano, prontos para crescerem juntos (Mukhopadhyay, 2003).<sup>14</sup>*

Nesta seção, trataremos de falar brevemente sobre o universo da criança/adolescente/jovem autista, afinal, ele é o protagonista desta pesquisa. É por meio desse universo particular que será desbravada essa caminhada para a construção de uma ponte entre os estudantes, suas especificidades e necessidades de adequação no contexto escolar.

Ressaltamos que todas as vezes que o leitor perceber a palavra “transtorno”, estaremos nos referindo à nomenclatura utilizada pelos autores que nos forneceram embasamento para a pesquisa. Não gostamos dessa terminologia para denominar pessoas, “transtorno” é uma palavra definida pelo dicionário como um problema que causa incômodo em alguém. Achamos mais conveniente usar o termo “autismo” em vez de “transtorno do espectro autista”.

O psiquiatra suíço Plouller em 1906, empregou o termo autismo pela primeira vez ao escrever sobre o isolamento constante de determinados pacientes. Mas apenas na década de 1940, um médico austríaco, chamado Leo Kanner, deu maior atenção ao autismo, a partir daí, foram surgindo pesquisas e artigos científicos sobre o tema.

O Transtorno do Espectro Autista (TEA) não é considerado uma doença, mas um conjunto de síndromes que provocam alterações no comportamento e nas suas habilidades cognitivas. São identificadas pela comunidade científica como Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD), a comunidade de neurocientistas também denomina como Transtorno Global do Neurodesenvolvimento, podendo ser diagnosticado pelo CID-10 (Código Internacional de Doenças). Geralmente compromete a criança/adolescente/jovem em muitos aspectos, sobretudo na dificuldade de socialização, na fala, promovendo atitudes compulsivas e repetitivas. Segundo o portal da saúde, esses comportamentos irão depender do quadro clínico desenvolvido por cada estudante autista. As características clínicas são muito particulares e podem expressar-se com diversos matizes, com maior ou menor intensidade.

Geralmente são observadas em crianças entre dois e três anos de idade. A apresentação da doença varia de pessoa para pessoa, podendo acometer por meio de formas suaves ou graus de comprometimento severos. Assim também acontece com o desenvolvimento cognitivo e motor, “muitos têm inteligência média, podendo mesmo serem bastante inteligentes” (Maciel; Filho, 2009, p. 227).

Possuem uma forma muito peculiar nas interações e socializações. Aquela concepção de que o autista “não vive neste mundo” entra na esfera dos achismos da sociedade e da fala vulgar do senso comum. Maciel e Filho (2009) argumentam que essa

---

<sup>14</sup> De acordo com (Bialer, 2016, p. 1-2) - Tito Mukhopadhyay - “um jovem autista indiano diagnosticado com um quadro severo de autismo, tem uma intensa produção de histórias, poemas, contos e reflexões autobiográficas publicada em quatro livros. Na infância, manifestava mutismo autístico e foi diagnosticado inicialmente com retardo mental, demonstrando incapacidade de realizar atividades básicas do cotidiano ou demonstrar compreender o que era dito ...”. “A escrita de Tito lhe permitiu colocar em palavras o que vivenciava e traduzir a lógica de seu autismo. Seus escritos são pseudópodes tanto no sentido de se direcionarem aos leitores, oferecendo um compartilhamento da subjetividade, quanto pelos efeitos terapêuticos que o fato de escrever viabilizara para Tito, (...). Por meio de sua escrita, Tito elaborou questões de intensa importância subjetiva no campo do autismo: como se apropriar do fluxo de energia vital, a (não) imbricação entre o corpo e a mente” (Bialer, 2016, p. 4). Foi protagonista do documentário da BBC chamado “Tito’s Story”, publicou seu primeiro livro, “Além do Silêncio: Minha Vida, o Mundo e o Autismo” (2000), uma coleção de prosa, poesia e textos filosóficos. Tito mais tarde publicou muitos outros livros que podem ser encontrados na Amazon” (grifo meu).

impressão equivocada se dá devido ao fato de que os primeiros pesquisadores compararam o autismo com a esquizofrenia, contudo, são transtornos diferentes.

Maciel e Filho (2009) esclarecem que para diagnosticar um indivíduo com autismo, é necessário observar seu comportamento segundo as normas da Associação Americana de Psiquiatria, eles já definiram a quarta edição do *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V)*,<sup>15</sup> a tabela demonstra que três áreas podem ser afetadas, alguns especialistas chamam-na de “triáde autista”, que afeta a comunicação, socialização e comportamentos focalizados e repetitivos.<sup>16</sup>

Certos sons doem nos ouvidos de grande parte das crianças/adolescentes/jovens autistas, por elas apresentarem Distúrbio de Integração Sensorial (DIS), esse fato lhe permite ter ouvidos hipersensíveis, sendo capazes de ouvir o barulho da água do encanamento correndo, ou o de um alfinete caindo no chão, imagina o barulho de liquidificadores e furadeiras? Imaginem como o estudante ficará em uma sala de aula com muitos ruídos e colegas de sala falando ao mesmo tempo?

Assim como os ouvidos, a visão e o tato também são superdesenvolvidos, as oscilações das luzes fluorescentes podem não ser agradáveis aos olhos, assim como o toque das mãos na textura de tecidos e alimentos (Maciel e Filho, 2009). Grandin (2021), engenheira e autista, explica que um/a criança/adolescente/jovem autista cobre seus ouvidos porque certos sons lhe doem. Afirma que o barulho frequentemente faz o seu coração disparar.

As alterações sensoriais acometem grande parte deles, podendo ser muito alta, ocasionando a hipersensibilidade auditiva, quanto pode ser muito baixa ocorrendo a hipossensibilidade auditiva (Schmidt; Ramos; Bittencourt, 2019).

Exatamente por essas particularidades acima apresentadas, quanto mais cedo possível, o “diagnóstico precoce, é preciso iniciar uma estratégia educacional para superar as dificuldades de forma que ele consiga se relacionar com as outras pessoas e, assim, possa aprender” (Maciel e Filho, 2009). A revisão de literatura mostra que no Brasil o despreparo docente, a falta de conhecimento, a carência na formação inicial e continuada e o diagnóstico tardio podem prejudicar as práticas pedagógicas que auxiliem na participação e aprendizagem, resultando na defasagem acadêmica ao longo das etapas de escolarização (Schmidt, Et Al., 2019).

Hoje sabemos que a linguagem para comunicação da pessoa com TEA, assim como para qualquer outro perfil, é fator prioritário no processo de ensino aprendizagem. Segundo Bellingrod (2020), a comunicação é o elo entre o Eu e o outro/mundo exterior. Pessoas que apresentam grande dificuldade de comunicação correm sempre perigo de serem confundidas com Deficientes Intelectuais e, caso não se encontre um acesso a comunicação, o mais comum é acontecer o achatamento intelectual por falta de estímulo.

---

<sup>15</sup> O Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais é um documento usado pelos profissionais de saúde como referência para diagnosticar os transtornos mentais e comportamentais, por exemplo, o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A quinta edição do manual, DSM-5, foi lançada em 2013, pela American Psychiatric Association (Associação Americana de Psiquiatria), a principal organização de profissionais e estudantes de Psiquiatria dos Estados Unidos. Utiliza-se o diagnóstico DSM-5 299.00. Pesquisa feita no Instituto de Inclusão Brasil, disponível em: Diagnóstico Transtorno do Espectro Autista DSM-5 - Instituto Inclusão Brasil (institutoinclusãobrasil.com.br). Acesso em 13. jan.2021.

<sup>16</sup> Características de cada grupo: 1) Grupo 1 – Deficiências na interação social: “Dificuldade de se comunicar por meio de gestos e expressões facial e corporal; não faz amizades facilmente; não tenta compartilhar suas emoções (ex.: não mostra coisas de que gostou); falta de reciprocidade social ou emocional (não expressa facilmente seus sentimentos, nem percebe os sentimentos alheios). 2) Grupo 2 – Deficiências na comunicação: atraso ou falta de linguagem falada; nos que falam, dificuldade muito grande em iniciar ou manter uma conversa; uso estereotipado e repetitivo da linguagem (usa frases de propagandas, filmes novelas, programas de televisão, trechos ou músicas inteiras); falta de jogos de imitação (ex: representar o papai, a mamãe, a professora, algo muito comum nas brincadeiras de crianças). 3) Grupo 3 – Comportamento focalizado e repetitivo: preocupação insistente com um ou mais padrões estereotipados (ex.: não misturar alimentos no prato, não ingerir alimentos com determinadas texturas, seguir sempre o mesmo ritual para determinadas tarefas); assumir de forma inflexível rotinas ou rituais (ter “manias” ou focalizar-se em um único assunto de interesse); maneirismos motores estereotipados (agitar ou torcer as mãos, bater a mão uma na outra, ficar olhando fixamente as mãos, ter sempre um objeto de interesse e ficar manipulando este objeto); preocupação insistente com partes de objetos, em vez do todo (fixação na roda de um carrinho ou hélice de ventiladores, por exemplo)” (Maciel; Filho, 2009, p. 228).

## A Política da Educação Especial Numa Perspectiva Inclusiva

*Querem colocar todas as crianças deficientes na escola, mas não estamos preparados para recebê-las bem. Afinal, a escola nunca esteve preparada para quem é diferente dela. A escola preparou-se para ensinar quem aprende igual. Comporta-se igual. Mas igual a quem? Os professores são todos iguais? As necessidades são todas iguais? Mas os programas são iguais e, se não são, dizemos que estamos fazendo adaptações, modificações, concessões (Padilha, 2004, p. 119 Apud Mendonça, 2013, p. 11).*

As questões acima apresentadas nos fazem (re)pensar sobre a escola e o lugar que ela reserva para aqueles que apresentam diferenças no comportamento e na aprendizagem. Defendemos a ideia de escola para todos, a questão é saber “todos” quem? Qual é o público adequado para se ter lugar na escola? A escola está preparada para receber a “todos”?

Interessa para o que se quer argumentar aqui sobre as normativas em torno da educação inclusiva que foram oficialmente reconhecidas em muitos países, graças aos documentos orientadores como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948),<sup>17</sup>

Declaração de Jomtien (1990),<sup>18</sup> Declaração de Salamanca (1994)<sup>19</sup> e a Convenção da Guatemala (1999). Os acordos feitos pelo Brasil com as políticas Internacionais voltadas para a Educação Inclusiva fizeram com que o país assumisse a construção de sistemas educacionais inclusivos. Nesse sentido, formulou e instituiu compromisso junto à Organização das Nações Unidas (ONU) / Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (UNESCO).

Parte das suas concepções foram incorporadas como Marcos Legais<sup>20</sup> pela legislação brasileira, por meio da Constituição Federal (CF/1988), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) (1990), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora<sup>21</sup> de Deficiência - Decreto n. 3.298 (1999), Plano Nacional de Educação (2001), Convenção Interamericana Para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas com Deficiência (2001), Diretrizes Nacionais Para a Educação Especial na Educação Básica (2001).

Logo abaixo, a análise reflexiva de alguns fragmentos extraídos de documentos oficiais, contendo os discursos das políticas de educação inclusiva e as suas proposituras.

<sup>17</sup> “Declaração Universal dos Direitos Humanos - assegura às pessoas com deficiência os mesmos direitos à liberdade, a uma vida digna, à educação fundamental, ao desenvolvimento pessoal e social e à livre participação na vida da comunidade” (Brasil, 2004).

<sup>18</sup> “Declaração de Jomtien - o Brasil assumiu, perante a comunidade internacional, o compromisso de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental no país. Para cumprir com este compromisso, o Brasil tem criado instrumentos norteadores para a ação educacional e documentos legais para apoiar a construção de sistemas educacionais inclusivos, nas diferentes esferas públicas: municipal, estadual e federal” (Brasil, 2004).

<sup>19</sup> Declaração de Salamanca - sua atenção educacional se volta para os alunos com necessidades educacionais. O Brasil compromete-se a: adequar os sistemas educativos, dar acesso às escolas comuns, utilizar pedagogias centradas nas diferenças de aprendizagens, adoção de princípios de uma educação integradora, planejar, avaliar e atender às necessidades educacionais (Brasil, 2004, p. 13)

<sup>20</sup> Marcos Legais - Tratam do Ordenamento Jurídico, contendo as leis que regem a educação nacional e os direitos das pessoas com deficiência, constituindo importantes subsídios para embasamento legal na gestão dos sistemas de ensino. Inclui a seguinte legislação: Lei 7853/89, Lei 8069/90, Lei 8859/94, Lei 9394/96, Lei 9424/96, Lei 10098/00, Lei 10172/2001, Lei 10216/2001, Lei 10436/02, Lei 10845/2004. Decretos: Decreto 2.264/97, Decreto 3.298/99, Decreto 3030/99, Decreto 3076/99, Decreto 3631/00, Decreto 3.952/01, Decreto 3956/01. Portarias - MEC: Portaria 1793/94, Portaria 319/99, Portaria 554/00, Portaria 3.284/03, Portaria do Ministério do Planejamento 08/2001. Resoluções: Resolução 09/78, Resolução 02/81, Resolução 02/01, Resolução 01 e 02/01, Resolução 01/04. Aviso Circular: Aviso Circular n° 277/ 96, Parecer: Parecer N° 17/01 do CNE. (Brasil, 2004, p.14-30).

<sup>21</sup> A partir de novembro de 2010, segundo a Portaria da Presidência da República –da Secretaria de Direitos Humanos, N° 2.344, o termo: “Pessoa portadora de Deficiência” foi substituído, para “Pessoa com Deficiência”. O recomendado hoje é a sigla PcD, que significa “pessoa com deficiência” ou “pessoas com deficiência”. Não há necessidade de se colocar “s” quando usamos o plural, e o “c” é sempre minúsculo. Este termo é o mesmo que está sendo usado atualmente em âmbito mundial. Pesquisa disponível em: Qual o termo correto para falar de deficiência? - Sindepat. Acesso em 25.fev.2021.

O primeiro documento é o das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e a orientação curricular para estudantes autistas:

Tanto o currículo como a avaliação devem ser funcionais, buscando meios úteis e práticos para favorecer: o desenvolvimento das competências sociais; o acesso ao conhecimento, à cultura e às formas de trabalho valorizadas pela comunidade; e a inclusão do aluno na sociedade (BRASIL, 2001a, p. 58).

Nota-se o sentido limitador do currículo da base nacional, apresentado de forma excessivamente prescritiva, atrelado ao básico, prático e instrumental, se assemelha às tratativas da classe especial, embora estejamos tratando da educação inclusiva.

Em apoio ao documento acima citado, o Parecer CNE/CEB 17/2001 desenvolve a ideia de uma política curricular baseada no aprendizado básico, contudo, nota-se a discrepância do texto ao afirmar que a educação inclusiva é uma aprendizagem para “além da deficiência, altas habilidade e condutas típicas” (Garcia, 2001, p. 4). Mas, reduz o aprendizado quando restringe os conteúdos baseando “o desenvolvimento de aprender, tendo (apenas) meios básicos(para) o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (Brasil, 2001b). Tem-se a maximização das propostas e a minimização dos conteúdos.

Materiais práticos e instrumentais “remete(m) a práticas históricas da educação especial em relação aos seus alunos, práticas essas também utilizadas com crianças e jovens dos setores populares” (Garcia, 2001). Nesse sentido, estaria havendo uma ampliação da ação da educação especial, porém nominada como “educação inclusiva”? Nos propõem a perceber que os documentos acima apresentados vão em sentido oposto ao que se entende por enfrentar as desigualdades, minimizando as propostas de aprendizagens para os estudantes autistas.

Quem está conduzindo o processo de aprendizagem, o estudante ou a escola? Geralmente, no aprendizado formal as instituições escolares têm um prazo de produção e “aquela criança que porventura foge ao padrão estabelecido pela escola, é considerada marginal, atrasada, rebelde, retardada, entre outros adjetivos” (Brasil, 2005a, p. 39).

A questão da inclusão não se resolve apenas na escola, Góes e Laplane (2013) evidenciam que a organização da sociedade, o capitalismo, a globalização e o neoliberalismo são impulsionadores de questões que promovem a segregação e a exclusão. As proposições curriculares dispostas nos dispositivos norteadores da lei perpassam assim, uma concepção de universalização do ensino, marcada pela adequação da sociedade à ideia abstrata de lógica inclusiva (Padilha, 2013, p. 93). Esse discurso apenas mascara o principal objetivo das políticas que são apenas de ampliar a oferta de vagas e de divulgar para a sociedade essa ‘boa ação’.

Mediante a complexidade das ações do Estado na educação brasileira, mesmo passando os avanços anteriores sobre a educação inclusiva e suas dimensões políticas, optamos por enfatizar o discurso humanitário presente nos dois primeiros governos de Luiz Inácio Lula da Silva, ficando bem secundarizada a dimensão dos discursos que deram ênfase à qualidade, competitividade, produtividade, eficiência e eficácia, tanto na década de 1990, com Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, como em 2016 até os dias atuais, nos governos de Michel Temer e o atual presidente Jair Messias Bolsonaro. Nossa perspectiva é apenas uma perspectiva decorrente das escolhas feitas e sendo passível de ser criticada e complementada pelos leitores, seja pelo que privilegia, como privilegia e, claro, por suas insuficiências.

Os debates sobre a educação inclusiva e as suas proporções políticas fortaleceram-se especialmente a partir do primeiro governo do atual presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003/2010), a partir dos anos 2000. Nessa época, foram ampliados os investimentos políticos e financeiros para a promoção da inclusão educacional e social.

O ideário da inclusão concretizado pela Secretaria de Educação Especial, incorporada em 2011, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), por meio do Ministério da Educação, segundo Pletsch (2011) apresenta leis, decretos e documentos, elaborados durante os dois primeiros mandatos do governo Lula (200 –2010). Que aprofundaram as reflexões sobre as melhores formas de escolarização da Educação Especial, sendo eles: (1) em 2000 a implementação do *Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade*,<sup>22</sup> (2) *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,<sup>23</sup> em janeiro de 2008; (3), a *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*,<sup>24</sup> ainda em 2008; (4) *Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação Básica, modalidade Educação Especial*,<sup>25</sup> outubro de 2009; (5) Programa Nacional de Formação Continuada de Professores na Educação Especial e Formação de Professores para o Atendimento Educacional Especializado. Morais e Saad-Filho (2011) argumentam que no governo Lula as políticas de desenvolvimento foram elaboradas com equidade e preocupação com os menos favorecidos, sendo o governo que mais investiu em educação no país.

As estratégias das políticas inclusivas do governo Lula tiveram continuidade no governo da presidente Dilma Rousseff (2011 a 2016), que prontamente disponibilizou um documento que garante o acesso, a participação do estudante autista e impede a negação de sua matrícula, amparado pela Lei 12.764/2012, que trata especificamente sobre os direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Brasil, 2012). Seu objetivo é a garantia “de acesso e participação ativa dos alunos com autismo no processo de aprendizagem em qualquer ensino regular” (Brasil, 2008).

Após a criação dessa lei, os números de matrículas de crianças/ adolescentes/ jovens autistas têm aumentado crescentemente. Os Censos Educacionais, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP),<sup>26</sup> indicaram que as matrículas da educação especial, neste mesmo ano, chegaram a 1,3 milhão, houve um aumento de 5,9% de 2018 para 2019 e de 34,4% em relação a 2015. O percentual de alunos com deficiência, autismo ou altas habilidades matriculados em classe comuns têm aumentado gradualmente para todas as etapas de ensino.<sup>27</sup> Se os dados apresentados são significativos no que diz respeito às matrículas, precisamos entender se, na prática e no cotidiano, o processo de escolarização está indo além da dimensão das políticas de acesso.

Há que se considerar, contudo, que apesar do direito ao ensino em turmas regulares e da ampla oportunidade de inclusão escolar, amparada pelas leis educacionais, não atingimos ainda uma assistência efetiva dos direitos à educação inclusiva. O texto de César Augusto Minto (2000, p. 7), nos esclarece um pouco a esse respeito:

---

<sup>22</sup> Programa Federal Educação Inclusiva: direito à diversidade: “o programa segue um conjunto de proposições da Organização das Nações Unidas (ONU); em setembro de 2007, a versão preliminar da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, orientando os sistemas de ensino” (Pletsch, 2011, p.10). Essas propostas visam à adaptação arquitetônica das escolas, a transformação do ambiente escolar em sistemas inclusivos.

<sup>23</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “previa o atendimento especializado em salas de recursos multifuncionais e em centros especializados de referência transformados a partir das escolas especiais” (Brasil, 2008, p. 10).

<sup>24</sup> Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva: “instituído o Decreto 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos estados, do distrito federal e dos municípios” (Brasil, 2008, p. 10).

<sup>25</sup> O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é definido como “o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar à formação dos alunos no ensino regular (art. 1º, § 1º)”, (Brasil, 2008, p. 10).

<sup>26</sup> Dados do censo escolar – Número de matrículas na educação infantil cresceu 11,1% de 2014 a 2018. Disponível em: <https://portal.inep.gov.br>. Acesso em 15.jan. 2021.

<sup>27</sup> Dados extraídos do jornal eletrônico - Cresce o número de crianças matriculadas em creches públicas no Brasil, Português (Brasil). Disponível em:[www.gov.br](http://www.gov.br). Acesso em 15.jan. 2021.

A política inclusiva, proposta neste Plano Nacional de Educação, não consiste apenas na permanência física (...) (das pessoas com) necessidades educacionais especiais junto aos demais alunos. Representa, sim, a ousadia de rever concepções e paradigmas, nos quais o importante é desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

Para intensificar a contradição, no Brasil, seguimos as premissas da Declaração de Salamanca, que possui um discurso potencialmente mistificador, pois nela afirma que a inclusão promove a igualdade de oportunidades. Alguns estudiosos (Laplane, Et. Al, 2013) não são a favor do que ela traz como ideologia de inclusão. Nossa realidade social é completamente diferente, além de sermos o sétimo país com mais desigualdade no mundo, segundo a ONU<sup>28</sup>, ainda sem avaliar o impacto das medidas do governo Bolsonaro. Um país em desenvolvimento enfrenta muitos problemas para implementação de políticas inclusivas. Promover a igualdade de oportunidades no nosso sistema escolar é ignorar as condições do sistema educacional de ensino, as salas superlotadas, infraestrutura nem sempre adequada, docentes sem a devida capacitação/especialização.

### **Crítica à (falta de) elevação da qualidade da formação e capacitação docente**

*Aos cínicos (que ainda encontro por aí...) direi que, onde houver turmas de alunos enfileirados em salas-celas, não haverá inclusão. Onde houver séries de aulas assentes na crença de ser possível ensinar a todos como se de um só se tratasse, não haverá inclusão". Fragmento extraído do texto: Solidão não rima com inclusão, de José Pacheco (2011, p. 15).*

Unir estudantes autistas no ensino 'regular' não irá garantir na prática cotidiana, que todas as escolas terão o Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>29</sup> que ocorre na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), nem garantirá que 'todas' terão profissionais que atuem em serviços educacionais especializados no planejamento pedagógico especializado e individualizado.

Nesta seção, trataremos sobre a realidade de algumas escolas estaduais e públicas do DF. Será exposto um pouco sobre as diretrizes, os princípios norteadores, as concepções enfatizadas pelos documentos das políticas educacionais inclusivas, sobretudo se elas são (ex)/(in)clusivas, se fortalecem alguns e eliminam, maculam e menosprezam outros.

Partindo do exame da legislação, por um lado temos as propostas do parecer do CNE/CEB n. 17/2001, que trata do Acesso e da Qualidade do sistema educacional inclusivo, inspirado na Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca; direcionando uma política educacional voltada para "reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas às necessidades educacionais de todos os alunos" (Brasil, 2001b, p. 9). Por outro lado, o Plano Distrital de Educação (PDE de 2015-2024) do DF, em sua Meta 4, tem como proposta "Universalizar o atendimento educacional" (p. 22) da educação inclusiva, em que é notória a

---

<sup>28</sup> Dados extraídos do Relatório do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) mostram que o Brasil só tem menos desigualdade que alguns países africanos. Disponível em: Brasil é o sétimo país com mais desigualdade no mundo, segundo a ONU (redebrasilatual.com.br). Acesso em 12.fev.2020.

<sup>29</sup> AEE - "O Atendimento Educacional Especializado oferecido pela Sala de Recursos Multifuncional tem a incumbência de atender às necessidades educacionais especiais de cada aluno com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e/ou altas habilidades, proporcionando-lhes o acesso aos conteúdos curriculares desenvolvidos nas classes regulares" (Poker, et al., 2013, p. 20-21).

sua preocupação com a ampliação de vagas, mostrando bem significativamente a importância das pesquisas estatísticas junto à SEEDF.

Em um aspecto geral, a política do CNE volta seu papel para habilitar o sistema educacional no acolhimento dos estudantes, essa lógica para Laplane (2013) é apenas para fundamentar o acordo governamental do Brasil no âmbito internacional. Em contrapartida, no PDE tenta-se valorizar a diversidade com a proposta da universalização, mas o que prevalece é “a questão quantitativa do atendimento” (Laplane, 2013, p. 24). A preocupação com a demanda de matrículas induz à interpretação de que a oferta educativa se resume a números de estudantes inseridos.

Além da necessidade de alinhamento das políticas públicas, uma das barreiras mais importantes, enfrentadas na educação inclusiva, é o apoio que os professores necessitam por parte do governo. A ampliação da formação, capacitação, especialização, mestrado e doutorado ampliam o universo teórico metodológico e em consequência o profissional terá facilidade na “adaptação do currículo, na evolução diferenciada das necessidades educacionais mais relevantes, associadas a diferentes tipos de deficiência, situações sociais ou culturais” (Brasil, 2015, p. 22).

Ao mencionar a importância da formação inicial e continuada do professor, é necessário elevar a qualidade da qualificação docente para (re) significar a educação inclusiva. Um diagnóstico da alta fragilidade no quadro de professores do DF foi exposto graças aos dados do Educacenso de 2021.<sup>30</sup> Ele nos informa que 22.041 (vinte e dois mil e quarenta e um) dos docentes efetivos, na ativa, do ensino público do DF, possuem o ensino superior; 1 (um) possui ensino fundamental incompleto; 9.842 (nove mil oitocentos e quarenta e dois) possuem nível médio GERAL; o médio ESPECÍFICO é dividido em: (A), básico com 230 (duzentos e trinta); (B) com normal/magistério, 2960 (dois mil novecentos e sessenta); (C) 544 (quinhentos e quarenta e quatro) com curso técnico; (D) 15 (quinze) com normal/índigena; com especialização 11.645 (onze mil seiscentos e quarenta e cinco); 913 (novecentos e treze) com mestrado; e 113 (cento e treze) com doutorado. Distribuídos em 683 (seiscentos e oitenta e três) unidades escolares no DF.<sup>31</sup> Se o dado é por si significativo, deve se buscar ir além do que está sendo regulamentado e oferecido pelo governo, para tentar elevar a qualificação profissional dos professores da SEEDF.

Um suporte fundamental no processo de inserção de estudantes autistas na escola é a elevação dos saberes do professor. Parece possível e legítimo indagar: quais as consequências estético-cognitivas que a escola inclusiva vem enfrentando no DF pela falta de medidas mais efetivas e pela falta de qualificação profissional dos professores? O elevado percentual de docentes da SEEDF apenas com o ensino médio vai em direção oposta ao que está previsto no PNE em sua Meta 15, que trata da formação dos profissionais da educação em seus incisos I, II, III do caput do artigo 61 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Em que assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam (Brasil, 2014).

Diante dos resultados do censo acima listados, observa-se a necessidade de um redirecionamento do processo de capacitação docente no ensino básico da escola pública do DF. Em seu artigo 59, inciso III da LDB é assegurado aos “professores especialização adequada (...) para o atendimento especializado, bem como professores capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns” (Brasil, 2017, p.

<sup>30</sup> 19Dados e Indicadores Educacionais do DF - Dados de Atividades Pedagógicas e de Formação Docente - Percentual de Professores por Formação e CRE da Rede Pública-EDUCACENSO 2021. Disponível em: [educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais/](http://educacao.df.gov.br/dados-e-indicadores-educacionais/). Acesso em 08.mar.2021.

<sup>31</sup> Na revisão de literatura o que encontramos sobre os dados censitários a respeito dos professores de contrato temporário na SEEDF, foi apenas o seu quantitativo em 2019, cerca de 10.732 (dez mil setecentos e trinta e dois) professores. Infere-se que todos eles possuam formação superior, pois ela é pré-requisito para assumir o cargo (grifo nosso).

37). A própria Lei Orgânica do Distrito Federal de 1993, em seu Art. 229, assegura a especialização de profissionais da educação para o ensino fundamental.

Um corpo docente capacitado eleva a média do índice de avaliação de qualidade da educação básica, estipulado pela Meta 7 do PNE, para a população amostra que faz o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Unificado desde 2018, atualmente ele contempla a Prova Brasil, o Saeb e a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA).

O estudante autista, para fazer essa prova, precisa ser considerado apto, capaz, estar devidamente registrado no censo escolar e fazer parte da "população alvo" (Brasil, 2019, p. 7), o governo estipula uma flexibilização no tempo de prova, é acrescido mais 10 minutos a cada etapa da prova. É jocoso perceber a terminologia usada para se referir ao estudante autista, segundo o dicionário Houaiss, 'população alvo' é definida como um grupo de pessoas com as mesmas características. Estamos tratando de estudantes com particularidades 'semelhantes' para fazer a prova do SAEB?

O livreto da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA),<sup>32</sup> não faz, em nenhuma das suas curtas 24 páginas, alguma referência aos alunos com autismo. A única menção é feita de forma indireta pelo Inep tratando do "desenvolvimento de ações com vistas ao atendimento específico para alunos com necessidades educativas especiais" (BRASIL, 2013, p. 7). Ou seja, se refere apenas aos educandos da educação especial, mas nesse mesmo texto nos informam que eles ainda estão "discutindo o desenvolvimento de estratégias" (p.7).

No Bloco Inicial de Alfabetização (BIA), da SEEDF, que contempla os anos: 1º, 2º e 3º do ensino fundamental, também não há nada mencionado a respeito de estudantes com autismo. Essas não tratativas dificultam ainda mais conhecer o que de fato esses estudantes podem oferecer e quais as disciplinas eles possuem facilidades/dificuldades de aprendizado.

## **O Ensino da criança/adolescente/jovem autista baseado em que suporte?**

Apresentaremos nesta seção um recorte sobre a articulação entre teoria e a prática pedagógica dos docentes do DF. A compreensão em como as políticas inclusivas reverberam nas práticas de inclusão, o modo como se articulam a legislação, o sistema educacional e o preparo dos professores. As principais fontes documentais analisadas nos informam acerca da formação continuada, oferecidos pela Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE)<sup>33</sup>. Logo abaixo, apresentamos um quadro contendo os cursos que a SEEDF forneceu para subsidiar o trabalho docente, aproximadamente nos últimos 10 anos no DF, no processo de inclusão de estudantes autistas:

As informações disponibilizadas pela EAPE acerca dos títulos dos cursos apresentaram nos enunciados palavras como "conhecendo", "autismo", "transtornos globais do desenvolvimento", "reflexão acerca do TEA", entre outros. Nos possibilita perceber, pela sua intertextualidade, que a maior parte desse texto atribui claramente o foco no transtorno, deixando de lado a organização do trabalho pedagógico. Garcia (2001)

---

<sup>32</sup> "A avaliação está direcionada para unidades escolares e estudantes matriculados no 3º ano do ensino fundamental, fase final do Ciclo de Alfabetização, e insere-se no contexto de atenção voltada à alfabetização prevista no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Instituído pela Portaria nº 867, de 4 de julho de 2012, o Pacto constitui um compromisso formal assumido pelos governos Federal, do Distrito Federal, dos Estados e dos Municípios de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até a conclusão do Ciclo de Alfabetização" (Brasil, 2013, p. 7).

<sup>33</sup> Foi criada em 1988, com o intuito de acompanhar o crescimento da rede educacional, foram instituídas as Diretorias Regionais de Ensino, aproximando geograficamente as instâncias administrativas da população. No mesmo ano foi fundada a Escola de Aperfeiçoamento de Pessoal (EAP) com o objetivo de promover a formação continuada dos profissionais em consonância com as demandas da Rede Pública de ensino do DF. Atualmente, a escola de formação é denominada Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (EAPE) atende, em média, 11 mil profissionais por ano, oferecendo cursos, em diversas áreas específicas e transversais do currículo desenvolvido pela rede de ensino, contribuindo para a educação de qualidade social e a valorização profissional dos educadores (GDF, 2012).

denominou esse tipo de conduta como modelo “médico-psicológico”, sua preocupação volta-se apenas na caracterização e na avaliação da (in)capacidade dos estudantes. Entretanto, é necessário um curso de capacitação docente, que apresente novas perspectivas e adaptações curriculares para pautar o trabalho pedagógico, de preferência com formação em autismo e o foco em práticas pedagógicas (Schmidt, et al, 2019).

**Quadro 1 – Cursos de Formação Continuada sobre autismo oferecidos pela SEEDF**

<b>Ano</b>	<b>Nome do curso</b>
<b>Anterior a 2014</b>	Autismo, Educação Inclusiva e a Educação Precoce
	Autismo: Linguagem e Educação
	Educação Especial: história, fundamentos, transtornos globais do desenvolvimento e o autismo
	Transtornos Globais do Desenvolvimento, Autismo e Educação Inclusiva
	Transtornos Globais do Desenvolvimento e o Autismo
	Autismo
<b>2014 a 2018</b>	Conhecendo o Transtorno do Espectro Autista
	Uma Reflexão Acerca do Transtorno do Espectro Autista TGD/TEA
	Transtornos Globais do Desenvolvimento do Espectro Autista
<b>2019 a 2020</b>	O Transtorno do Espectro Autista e as Possibilidades de Aprendizagem no Ambiente Escolar
<b>2021 a 2022</b>	Transtorno Globais do Desenvolvimento e Transtorno do Espectro Autista

Fonte: Setor de Documentação. DITED<sup>34</sup> (com adaptações).

Estima-se aproximadamente dez anos ou mais, que os cursos do quadro 1 vêm sendo oferecidos, e apenas o que iniciou no ano de 2019, *O Transtorno do Espectro Autista e as Possibilidades de Aprendizagem no Ambiente Escolar* mostra em seu enunciado, que o curso direciona a novas perspectivas de práticas didáticas. Mais do que um ambiente de socialização, as escolas devem atender realmente às necessidades pedagógicas e funcionais do estudante autista.

E por falar em necessidade pedagógica mostraremos os Dados e Indicadores Educacionais da SEEDF,<sup>35</sup> amparados pela Lei nº 4.850, de 05 de junho de 2012,<sup>36</sup> que nos possibilitou visualizar as informações acerca da oferta escolar, rendimento e participação dos alunos do DF, matriculados na rede pública de ensino. Para a educação do ensino ‘regular’, tem-se os seguintes indicadores: (1) Sociodemográficos - para mostrar a taxa de analfabetismo a partir de 15 anos de idade; (2) Eficiência e Rendimento - que apresenta as taxas de aprovação, reprovação e abandono escolar; (3) Oferta Escolar - apresenta o número de vagas efetuadas, vagas ociosas e o número médio de estudantes por turma.<sup>37</sup>

Numa direção oposta ao ensino regular, para a educação inclusiva, tem-se apenas um indicador educacional, contendo o número de estudantes matriculados: (a) na

<sup>34</sup> DITED- Diretoria de Inovação, Tecnologias e Documentação. Da EAPE, Secretaria de Educação do DF.

<sup>35</sup> Governo do Distrito Federal - A Secretaria de Educação é responsável pela gestão de todas as etapas da educação básica – educação infantil, ensino fundamental e médio. No restante do Brasil, os municípios oferecem prioritariamente educação infantil e ensino fundamental e os estados são responsáveis pelo ensino médio. Aqui, a SEEDF acumula as funções. Disponível em: [educacao.df.gov/dados-e-indicadores-educacionais/](http://educacao.df.gov/dados-e-indicadores-educacionais/). Acesso em: 7 fev.2021.

<sup>36</sup> Lei nº 4.850/2012 - Dispõe sobre a divulgação de dados e indicadores educacionais pelo Poder Público com vistas à promoção da Responsabilidade Educacional (GDF, 2020).

<sup>37</sup> O Censo Escolar DF é o principal instrumento de coleta de informações sobre a educação básica no Distrito Federal. Reúne, entre outros, os seguintes dados: cadastro das escolas, número de salas de aula, turmas, matrículas, professores (as) e rendimento escolar. Disponível em: [educacao.df.gov/dados-e-indicadores/](http://educacao.df.gov/dados-e-indicadores/). Acesso em: 7 fev.2021.

Classe Comum; (b) na Classe Especial; e (c) na Instituição Educacional Especializada. Separados por suas deficiências: visuais, auditivas, intelectual, TGD/TEA, deficiência múltipla, altas habilidades e superdotação. Os dados e indicadores educacionais não verificam as taxas de: (1) analfabetismo; (2) aprovação e reprovação; (3) abandono escolar; e (4) rendimento escolar, como é feito no ensino “comum”.

Os estudantes da educação inclusiva estão “em situação de maior desvantagem, ocupando, no imaginário coletivo, a posição de alvos de caridade popular e da assistência social, e não de sujeitos de direitos sociais” (Brasil, 2001a, p. 19). Contudo, o PNE, da Educação Especial no contexto do Plano Nacional da Educação, ironicamente persiste na ideologia de que “os indicadores possuem funções que transcendem o significado de taxas e índices” (Brasil, 2017, p. 6). Essas afirmações, erroneamente, reproduzem a ideia de que pessoas com e sem deficiência vivenciam oportunidades iguais, dentro da sociedade brasileira.

Dentre os argumentos apresentados no documento do PNE (2014-2024), acobertam-se velhos discursos e velhos propósitos, sob a aparência de “oportunidades iguais”. A tal proposição, para Laplane (2013), causa problemas concretos na sociedade brasileira, o primeiro é o ocultamento da baixa qualidade de aprendizagem na educação inclusiva; o outro seria o mascaramento da ineficiência das políticas educacionais; e, por último, o abismo entre a escola e as práticas pedagógicas para a inclusão.

“Tais políticas apoiam-se em fundamentos que não superam a responsabilização (sobre) o próprio sujeito” (Garcia, 2011, p. 7). Sem contar o fato de que reduz a aprendizagem a um mero ato de socialização do estudante. Talvez para eles, isso não seja de fato um problema que mereça certas iniciativas (Góes, 2013, p. 81). Talvez a ênfase das intenções esteja em apenas fazer a caracterização do coletivo: os *atípicos*<sup>38</sup> com os *típicos*, tornados iguais.

A nossa preocupação vincula-se em dois pontos cruciais, o primeiro diz respeito ao risco de que a escola tome a presença desses estudantes apenas como secundária, e que, com isso, coloque a responsabilidade quase que exclusivamente no professor. O segundo “vincula-se à escassa atenção que a escola parece estar dando a uma perspectiva mais ampla de formação pessoal (...) (do estudante autista), sobretudo os enquadrados entre as deficiências” (Góes, 2013, p. 65). Esse fato pode ser observado na análise de alguns estudiosos (Garcia, 2011, Góes, 2013, Padilha, 2013): as atividades curriculares observadas em seus estudos mostram que em diferentes unidades e classes escolares, as atividades propostas promovem a dispersão dos estudantes.

Buscando compreender mais a fundo sobre o processo da prática inclusiva, foram analisados os estudos de Silva (2011), Pinto (2014), Mendonça (2013) e Lima (2019), que formularam entrevistas para aproximadamente 49 professores, da Secretaria de Educação, em escolas da educação infantil, do ensino fundamental (anos iniciais e finais) e escola classe, localizadas no Plano Piloto, em Taguatinga e em Santa Maria, no DF. Os principais fatores levantados que prejudicam a prática inclusiva, foram: 1) a falta de investimento, infraestrutura e recursos materiais; 2) professores especialistas do AEE, que assumem a regência da Sala de Recursos Multifuncional, não conseguem se articular para trabalhar em equipe; 3) os próprios serviços especializados muitas vezes segregam; 4) as ações de inclusão se limitam a um laudo médico; 5) os projetos pedagógicos não envolvem a diversidade; 6) dificuldades em elaborar um planejamento de ensino com uma metodologia diferenciada; 7) muita demanda para o atendimento de estudantes com diagnósticos, mas os professores não estão qualificados, uma vez que a formação inicial é limitada e superficial.

---

<sup>38</sup> Atípico é “o desenvolvimento de crianças que apresentam atrasos e/ou prejuízos em relação às crianças com a mesma faixa etária” (Lepre, 2008, p. 28).

A crítica às pesquisas acima citadas concentra-se sobre o papel que os diagnósticos levantados assumiram, identificando o preconceito, a segregação e o uso de práticas pedagógicas tradicionais que não trouxeram êxito. Levando em consideração que elas foram realizadas em épocas diferentes, e mesmo sendo um quantitativo de amostra pequeno com relação ao valor total de escolas no DF, os problemas apontados no desenrolar de oito anos continuam sendo (re)produzidos. Apesar da Lei apoiar-se em uma “concepção restrita de currículo” (Ferretti, 2018, p. 3), é necessário focar em mudanças nas práticas pedagógicas, para melhor adaptar a sala de aula, com o intuito de garantir processos de ensino e aprendizagem que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

## **É possível vislumbrar novos caminhos?**

Sabemos que é dever da escola ensinar as pessoas e que cabe ao Estado encontrar maneiras e estratégias para que esse direito seja exercido de fato. Juntar crianças/adolescentes/jovens dentro da sala de aula não significa garantir-lhes o ensino, não garante que a escola esteja bem estruturada fisicamente, recebendo os recursos financeiros adequados, com professores devidamente capacitados para atender as diferentes demandas da educação inclusiva (alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação).

As análises põem em evidência os efeitos da falta de articulação entre o cotidiano das relações escolares e a documentação apresentada pelo governo, contraditoriamente denominada por “inclusão”. Encontramos divergências de ideias e a oposição de opinião presentes na Declaração de Salamanca, na Resolução CNE/CEB 2/2001, no Parecer CNE/CEB 17/2001, no PDE, no Censo Educacional e na LDB. A primeira delas tem um discurso que contradiz a realidade educacional brasileira. Nas outras encontramos obstáculos, equívocos, precariedades, contradições e falhas no processo de articulação entre teoria e prática.

Inserir crianças, adolescentes e jovens autistas na escola não significa dizer que estão sendo incluídos, que serão escolarizados de acordo com as suas especificidades. A prática educacional na educação inclusiva não articula com as leis. Essa é uma visão reducionista de achar que pelo menos os estudantes autistas irão socializar na escola. Prioriza-se a socialização provocando desvantagem na escolarização, maximiza-se a exclusão e a injustiça social, quando não se volta para uma aprendizagem baseada em conhecimentos científicos, por achar que o currículo básico é o suficiente.

Sob a aparência de educação inclusiva, a política educacional, acoberta discursos e propósitos que idealizam parâmetros meritocráticos de classificação, que se constitui nas concepções que orientam os processos formativos das aprendizagens escolares, na diferenciação de forma e quantidade, distinguindo os que aprendem mais e os que aprendem menos, e ainda atribui ao estudante a responsabilidade de sua aprendizagem.

O que significa dizer que se prossegue excluindo os indivíduos no momento que as políticas direcionadas para a inclusão continuam oferecendo cursos de formação/capacitação que foquem em apenas nomear e descrever o autismo para capacitar professores que irão atuar na educação inclusiva. Professores e todos os profissionais da educação deveriam fazer um curso de formação/informação a respeito das demandas ligadas à inclusão, o que deveria ser pré-requisito para esses profissionais atuarem na educação.

De acordo com o Ordenamento Jurídico Brasileiro, contendo as leis que regem a educação nacional e os direitos da educação inclusiva, temos 15 documentos sendo 5

deles no âmbito internacional, 10 Leis, 7 Decretos, 5 Portarias, 5 Resoluções, 1 Aviso Circular e 1 Parecer. Com tanto respaldo, por que ainda precisamos questionar em como adaptar esses estudantes na educação inclusiva (em particular o autista) à sala de aula?

Será que faltam mais leis para diminuir as falhas, tanto nas propostas, como nas ações de inclusão escolar? Desse modo, gostaríamos de compreender quais são os fatores que condicionam esse projeto ao insucesso? Falha/falta de investimentos na educação? Precariedade de recursos materiais e humanos? As diretrizes oficiais são de difícil execução? Falhas na ampliação de cursos de formação inicial/continuada para essa área? O que podemos criar na escola para que esses estudantes possam beneficiar-se do processo de ensino? Que tipo de escola queremos? Como vamos ensiná-los? Que tipo de inclusão queremos? Qual exclusão não queremos mais? Por que queremos que estes estudantes tenham acesso aos bens materiais e culturais? Talvez esses questionamentos possam contribuir com pesquisas futuras.

Incluir é dar condições materiais, intelectuais, morais e afetivas. É preciso observar se essas condições estão de fato sendo efetivas. Se não estiverem, é necessário (re)criar e (re)começar. A educação é um direito básico e fundamental para o exercício da cidadania. Para dizer que incluímos, precisamos de fato ter visão crítica de mundo, nos identificar como (re)produtores da cultura. Incluir não é só colocar alunos em sala de aula, é excluir as formas mais variadas de preconceito, é excluir a crença no sistema capitalista neoliberal. É se inquietar com os dilemas e impasses no campo educativo.

## Referências bibliográficas

- \_\_\_\_\_. (2014). Políticas Públicas de educação no Brasil: Reconfigurações e Ambiguidades. FARENZENA, N. e LUCE, M., B. PP -195-215.
- BELLINGRODT, Mônica Eliza Aviani. **Envelhecimento Ativo de Pessoa com Deficiência Intelectual e Autismo**. Brasília, 2020 (não publicado).
- BIALER, M. A Escrita Terapêutica do autista-escritor Tito Mukhopadhyay. **Estilos clínicos**. São Paulo. V. 21, n. 2, maio/ago. 2016, 390-411.
- BRASIL. **Avaliação nacional da alfabetização**: documento básico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/2013/livreto\\_ANA\\_online.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2013/livreto_ANA_online.pdf)>. Acesso em: 1 jan. 2021.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF. 14ª Edição, 2017.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, (2016). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03constituicao/constituicao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03constituicao/constituicao)>. Acesso em: 1 jan. 2021.
- BRASIL. LDB. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Senado Federal, 2006.
- BRASIL. Lei nº 12.764, de 27 de dezembro. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo**. Brasília, DF, 27, 2012.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 17/2001**. 2001b. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB\\_17\\_2001.pdf](portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB_17_2001.pdf)>. Acesso em: 8 janeiro de 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília: MEC/Seesp, 2001a. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. **Resumo Técnico**. Resultados de Desenvolvimento da Educação Básica. Brasília, 2005a.
- BRASIL. Ministério da Educação. INEP. Sistema de Avaliação da Educação Brasileira. **Cartilha SAEB**. Brasília, 2019.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros curriculares nacionais**. Adaptações curriculares. Estratégias para educação de alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. **Ensaio Pedagógico**. Construindo Escolas Inclusivas. Brasília, 2005b.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <[www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br)>. Acesso em: 1 jan. 2021.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva**. A Fundamentação Filosófica. Brasília, 2004.
- CARVALHO, G. B. M. de; GEREMIA, I.; OSOWSKI, V. S.; FREITAS, L. A. B. de; ROCCA, J. Z. Intervenção mediada por pares como estratégia de inclusão de crianças com transtorno de espectro autista. **Corixo-Revista de Extensão Universitária**, 5, p. 1-12, 2017. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corixo/article/view/6473/4218>>.
- DECLARAÇÃO de Salamanca. **Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais**. Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- DELGADO, A., P. O impacto das políticas públicas nas práticas escolares sob a ótica da avaliação de aprendizagem. **Espaço do Currículo**, v. 4, n. 2, p.162-171, setembro de 2011 a março de 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec162>>. Acesso em: 8 fev. 2021.
- DÍAZ, F.; BORDAS M.; MIRANDA, T. N. G. Orgs. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**. UFBA. Salvador, 2009.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Maria Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FERREIRA, M. C. C. e FERREIRA J. R. Sobre a Inclusão, Políticas Públicas e Práticas Pedagógicas. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013, p. 20-44.
- FERRETI, C. J. A. **Reforma do Ensino Médio e a sua Questionável Concepção de Qualidade da Educação**. [s.e.]: [s.l.], 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 11. fev.2021.
- FONTANA, R. A. C, FURGERI, K. P. E PASSOS, L.V., L. Cenas Cotidianas de Inclusão. Sentidos em Jogo. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013, p. 138-153.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). **Informações EAPE transparência (6)**. 2020. Disponível em: <[educacao.df.gov.br](http://educacao.df.gov.br)>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). **Orientação Pedagógica: Projeto Político Pedagógico e Coordenação Pedagógica nas Escolas**. Brasília: SEEDF, 2014.
- GDF – Governo do Distrito Federal (Brasil). **Projeto Político- Pedagógico Professor Carlos Mota**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação – Subsecretaria de Educação Básica, 2012.
- GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013.
- GÓES, M. C. R. Desafios da Inclusão de Alunos Especiais. Escolarização do Aprendiz e sua Constituição como Pessoa. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013, p. 65-84.
- GRANDIN, T. **Uma visão interior do autismo**. Trad. Jussara Cunha de Mello. [s.e.]: [s.l.], 2021. Disponível em: <<http://br.geocities.com/cronicaautista/vida/visaointerior.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- KASSAR, M. C. M. Matrículas de Crianças com Necessidades Especiais na Rede de Ensino Regular. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013, p. 47-64.
- LAPLANE, A. L. F. Notas Para Uma Análise dos Discursos Sobre Inclusão Escolar. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013, p. 5-19.
- LEPRE, R. M. **Desenvolvimento humano e educação: diversidade e inclusão**. Bauru: MEC/FC/SEE, 2008
- LIMA, A., L. **Concepções da Educação Infantil Sobre a Inclusão Escolar: Um Estudo de Práticas Pedagógicas**. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2019. Disponível: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/35250>>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- LORENA, P., Q. **Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa**. 2010. Disponível em: <<http://www.bengalalegal.com/ca-comunicacao-alternativa>>. Acesso em: 8 jan. 2021.
- MACIEL M. M. FILHO A. P., G. Atendimento Educacional Específico – AUTISMO: uma abordagem tamanho Família. In: DIAZ, F., BORDAS M., MIRANDA, T. N. G. Orgs. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**. UFBA. Salvador, 2009, p. 225 -236.
- MADEIRA, L., M. Org. **Avaliação de Políticas Públicas**. Editora: UFRGS, 2014. (CEGOV: Capacidade Estatal e Democracia). Porto Alegre.
- MENDONÇA, F. L. R. **Entre Concepções Docentes e Práticas Pedagógicas: O Processo de Inclusão de Alunos com Deficiência Intelectual na Rede Pública de Ensino do Distrito Federal**. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2013. Disponível: <<https://repositorio.unb.br/handle/10482/14449>>. Acesso em: 15 fev. 2021.
- MINTO, C.A. Educação especial: da LDB aos planos nacionais de educação do MEC e proposta da sociedade brasileira. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, UNESP, n. 6, 2020, p. 1-26.

- MORAIS, Lecio; SAAD-FILHO, Alfredo. Da Economia Política à Política Econômica: o novo-desenvolvimentismo e o governo Lula. **Revista de Economia Política**, v. 31, n. 4 (124), p. 507-527, out. / dez. 2011
- PADILHA, A. M. L. O Que Fazer Para Não Excluir. In: GÓES, M. C. R. e LAPLANE, A. L. F. Orgs. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. 4ª ed. Editora Autores Associados: São Paulo, 2013, p. 85-111.
- PASSOS, M.B. A. **Professor do Ensino Superior. Práticas e Desafios**. Editora: Mediação. Porto Alegre, 2009, p. 76-89.
- PAVÃO, A., C., O e PAVÃO, S., M. Organizadoras. Práticas educacionais inclusivas na educação básica. Santa Maria. RS. FACOS-IFMS. In: SCHMIDT, C. RAMOS, F. e BITTENCOURT, D., D. **Intervenção mediada por pares como prática pedagógica para alunos com autismo**. 2019, p. 87-104.
- PINTO, J., V. **Concepções Sobre Desenvolvimento e Aprendizagem**: um estudo de apoio à aprendizagem na SEEDF. Dissertação (mestrado)—Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014. Disponível: <<https://hdl.handle.net/123456789/683>>. Acesso em: 9 jan. 2021.
- PLETSCH, M.D. GLAT, R. Org. **Estratégias educacionais para alunos com necessidades especiais**. Editora: UERJ. Rio de Janeiro, 2013.
- POKER, R. B., MARTINS, S. E. OLIVEIRA, A. A MILANEZ, S. G. GIROTTI, C. R. **Plano de Desenvolvimento Individual para o Atendimento Educacional Especializado**. Unesp. Editora: Afiliada. São Paulo, 2013.
- ROCHA, T. B., MIRANDA, T. G. A Inclusão de Alunos com Deficiência no Ensino Superior: uma análise de seu acesso e permanência. In: DÍAZ, F., BORDAS M., MIRANDA, T. N. G. Orgs. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**. UFBA. Salvador, 2009, p. 27-38.
- SAMPAIO, C. T, SAMPAIO S. M. R. A Inclusão Escolar da Criança com Deficiência Intelectual. In: DÍAZ, F., BORDAS M., MIRANDA, T. N. G. Orgs. **Educação Inclusiva, Deficiência e Contexto Social**. UFBA. Salvador, 2009, p. 73-79.
- SILVA, M. R. D. A BNCC da Reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, v. 34, p. e214130, 2018. Disponível em: DRCID: <https://orcid.org/0000.0002-1729-8742>. Acesso em 11.fev.2021.
- SILVA, M., R. **Dificuldades Enfrentadas Pelos Professores na Educação Inclusiva**. Monografia (especialização)—Universidade de Brasília, Instituto de Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, 2014. Disponível: < [https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011\\_MargaretRosarioSilva.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/2487/1/2011_MargaretRosarioSilva.pdf)>. Acesso em: 8 jan. 2021.

# INCLUSÃO, ACESSIBILIDADE E PLANEJAMENTO DOCENTE: a potencialidade do desenho universal para a aprendizagem como promotor de uma educação para a diversidade

Caroline Maia de Oliveira  
Camila Maia de Oliveira  
Cândida Beatriz Alves

## Introdução

Já está consolidado na legislação brasileira e internacional que pessoas com deficiência – ou outras que fogem à norma imposta por uma sociedade extremamente padronizadora – têm direito de usufruírem da participação nos diversos espaços sociais em condição de equidade com qualquer outra pessoa. O paradigma que traduz essa visão de mundo é o da inclusão, que, diferentemente da integração, segregação ou exclusão, preza pela defesa de uma sociedade acessível e aberta à diversidade (Sasaki, 2002). Por outro lado, seria possível afirmar que todos entendem o que significa e como colocar em prática a inclusão? Apesar de sua materialização em documentos e normativas, muito ainda deve ser feito para a sua efetivação, especialmente no contexto educacional.

Dentre as diversas ferramentas que pretendem auxiliar na concretização da inclusão, este projeto se dirige para o Desenho Universal para Aprendizagem (DUA), proposta prática que tem se mostrado promissora na elaboração de estratégias pedagógicas voltadas para a diversidade (Zerbato; Mendes, 2018). O DUA concentra-se em contextos de ensino-aprendizagem, mas tem sua origem na ideia de Desenho Universal (ou *Design Universal*), surgida no âmbito da arquitetura. De forma geral, o DUA baseia-se na defesa de que o que se passa dentro de uma sala de aula deve poder ser acessado pelo maior número de estudantes possível, idealmente por todos. Para isso, o planejamento docente ocupa lugar central, uma vez que, se ele não for feito pensando na diversidade, como poderá ser acessível e inclusivo? O DUA nada mais é do que uma ferramenta prática que pretende auxiliar docentes na elaboração de um planejamento voltado para a acessibilidade e para a inclusão.

Nesse contexto, esta pesquisa apresenta o objetivo geral de compreender concepções de acessibilidade, inclusão e planejamento por parte de docentes do Instituto Federal de Brasília – *Campus São Sebastião*. Esse estudo é uma das bases para um curso sobre Desenho Universal para a Aprendizagem voltado para docentes e estudantes de licenciatura, que, no momento da escrita deste texto, encontra-se em fase de elaboração. Nas páginas a seguir, iremos, inicialmente, discorrer sobre a inclusão escolar a partir das principais legislações que a amparam e como elas se consolidaram historicamente. Em seguida, trataremos sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem e os princípios que o embasam, para, então, abordar algumas questões relativas ao planejamento e à formação de professores para uma educação inclusiva.

## Inclusão escolar e Desenho Universal para a Aprendizagem

No início das tentativas de se educar as crianças com deficiência, havia a preocupação de se comporem salas homogêneas com aquelas consideradas “normais” e outras classes com aquelas consideradas “anormais”, aumentando a segregação. Apenas após pressões de associações organizadas em prol dos direitos das pessoas com deficiência, que estudos foram feitos e apontaram para as vantagens da inclusão. Por

outro lado, sob influência da Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodore W. Schultz na década de 1960, muitos foram os defensores da ideia de que, apesar dos gastos gerados ao educar uma pessoa com deficiência, esse seria um investimento necessário para que ela aumentasse sua capacidade de produção e, assim, revertesse os custos em benefícios (Kassar, 2011).

Contrapondo-se a essa ideia, diferentes documentos jurídicos, nacionais e internacionais, contribuíram, ao longo dos séculos XX e XXI, para a consolidação da inclusão escolar como um direito. Dentre eles, podemos iniciar destacando a declaração oriunda da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em 1990 em Jomtien, Tailândia (UNESCO, 1990) e, sobretudo, a declaração de Salamanca, consolidada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, de 1994, que determinou que todas as crianças, jovens e adultos com deficiência deveriam ser atendidos em salas de aula regulares, sendo a eles garantidos os meios de acesso, permanência e sucesso em suas trajetórias escolares (UNESCO, 1994). Ambos os documentos foram assinados e incorporados à legislação nacional.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 define a educação como um direito de todos e determina, como um dos princípios para o ensino, a “igualdade de condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 1988). Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece, em seu artigo 59, item III, que os sistemas de ensino devem assegurar “professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos (com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação) nas classes comuns”.

Na sequência da LDB, outros documentos detalharam os modos como deveria ser efetivada a inclusão escolar, como a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), de 2015 (BRASIL, 2015), e a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, de 2008 (BRASIL, 2008). Esse último documento reforça que todos os estudantes têm direito ao acesso às salas de aula comuns; o atendimento em outros espaços, como salas de recursos multifuncionais ou instituições especializadas, deve ser feito no contraturno.

Apesar de já ser uma realidade jurídica muito bem fundamentada e detalhada, a inclusão escolar ainda enfrenta obstáculos em sua implementação. Esses obstáculos se referem a fatores variados, que vão desde barreiras arquitetônicas (Ribeiro, 2008) a barreiras curriculares e de formação de professores (Tavares; Santos; Freitas, 2016), passando por falta de apoio institucional para a efetivação de políticas públicas de valorização da diversidade humana (Kassar, 2011; Oliveira; Leite, 2007). Nesse contexto, diversos trabalhos vêm sendo realizados para tentar compreender e oferecer soluções para esses impasses (Mantoan, 2015; Mariussi; Gisi; Eyng, 2016).

Quando se trata de atuação docente para a promoção da inclusão, são constantes as reclamações de falta de formação para tanto, bem como da sobrecarga que representaria os múltiplos planejamentos necessários para atender às várias especificidades que podem se apresentar em uma sala de aula (Souza, 2015). Trata-se de queixas legítimas, uma vez que, sabemos, a diversidade humana é tamanha, que mesmo dois alunos que apresentem o mesmo tipo de deficiência não serão iguais e seria impossível formar docentes para lidar com todas as minúcias e singularidades subjetivas. Com isso não se quer dizer que o docente não deva estar sempre atento às individualidades de seus discentes na condução do seu trabalho em sala de aula, mas sim que certos princípios de diversificação na formulação das atividades podem auxiliá-los (Pletsch; Souza; Orleans, 2017).

É em resposta a esses dilemas que surge a ideia de Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) a partir da noção de Desenho Universal. Este é oriundo da

arquitetura e propõe que espaços e produtos possam ser utilizados por qualquer pessoa, independentemente de suas especificidades (Ricardo; Saço; Ferreira, 2017; Vergara-Nunes; Machado; Vanzin, 2011). O DUA transpõe essas reflexões para os contextos de ensino e aprendizagem, enfocando a necessidade de se desenvolverem materiais e estratégias pedagógicas diversificadas, que atendam à coletividade de modo equitativo, beneficiando a todos e promovendo a inclusão (Ricardo; Saço; Ferreira, 2017; Bock; Gesser; Nuernberg, 2018).

Os princípios orientadores do Desenho Universal da Aprendizagem giram em torno de três eixos centrais, que consistem em proporcionar modos múltiplos de: 1) apresentação; 2) ação e expressão; e 3) engajamento/motivação (Cast, 2011; Sebastián-Herederro, 2020).

O processo de ensino e de aprendizagem (...) passam a ser guiados com finalidades claras e coerentes visando: proporcionar opções para a percepção, para o uso da linguagem, expressões matemáticas e símbolos, compreensão, atividade física, expressão e comunicação, funções executivas, além de propiciar o incentivo ao interesse, oferecer suporte ao esforço e a persistência e fornecer opções para a autorregulação (Cast, 2011 *Apud* Prais; Rosa, 2016).

Desenvolvido pelo *Center for Applied Special Technology* (CAST, Centro para Tecnologia Especial Aplicada, em tradução livre), uma organização para pesquisa e desenvolvimento educacional, o quadro a seguir (Figura 1) detalha esses eixos:

**Figura 1** – Princípios orientadores do Desenho Universal para a Aprendizagem<sup>39</sup>



© 2011 by CAST. All rights reserved. www.cast.org, www.udcenter.org.  
 APA Citation: CAST (2011) Universal Design for Learning guidelines version 2.0. Wakefield, MA: Author.

Fonte: CAST, 2011. Disponível em: <https://udguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

<sup>39</sup> Disponível em: <https://udguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.

O conceito de DUA está bastante associado ao de acessibilidade, ao se compreender, conforme estabelecido na LBI, que a acessibilidade é a eliminação de barreiras não só arquitetônicas, mas também atitudinais, comunicacionais, entre outras (Brasil, 2015). Assim, pode-se entender que o desenho universal é um requisito e, ao mesmo tempo, um caminho para se garantir a acessibilidade, direito estabelecido na legislação brasileira.

## **Planejamento e formação de professores para uma educação inclusiva**

Apesar de a inclusão escolar, conforme visto, estar consolidada em diversos documentos jurídicos e se constituir como um direito de pessoas com necessidades educacionais específicas, muitos docentes ainda têm dúvidas sobre como promover a inclusão, pensando erroneamente que incluir significaria compor um planejamento à parte para um determinado estudante que apresente, por exemplo, algum tipo de deficiência. Atitudes como essas, além de multiplicar exponencialmente o trabalho docente, acabam por promover justamente o contrário daquilo que se propõe. Ou seja, ao se criarem materiais específicos para uma pessoa, diferentes daqueles disponíveis para o restante da turma, muitas vezes o que se obtém, de forma não intencional, é a exclusão e uma falta de senso de pertencimento ao grupo. Assim, o atendimento aos princípios do DUA na formulação de materiais e estratégias pedagógicas permite, ao mesmo tempo, valorizar a diversidade humana e promover o pertencimento daqueles vistos como desiguais (Nunes; Madureira, 2015; Zerbato; Mendes, 2018).

Nesse contexto, é imprescindível que as instituições de educação se empenhem constantemente na formação de professores e disponibilização de materiais inovadores para auxiliá-los nessa tarefa. Tal tarefa, de fato, não se mostra fácil, tendo em vista o arraigamento de velhas práticas e estratégias, muitas vezes adquiridas na própria formação do docente e que não tinham em vista a importância da inclusão (Tavares; Santos; Freitas, 2016). A pandemia de covid-19, com todas as dificuldades que impôs, também representou a necessidade de se repensar o modo como se educava, bem como as fontes utilizadas como busca para informação e formação docente (Martins, 2020).

De acordo com Celso Vasconcelos (2002) em seu texto “A falta de sentido do planejamento”, há algumas concepções equivocadas acerca da função do planejamento dentro da realidade educacional, que se traduzem em críticas relativas à impossibilidade de prever tudo o que ocorre dentro de sala de aula, marcada pelo dinamismo. Essas críticas revelam, também, uma visão burocrática do ato de planejar, que, somada com a excessiva carga-horária dos profissionais, impedem olhares mais sensíveis e coerentes que possibilitariam enxergar o planejamento como aliado da prática pedagógica, ao invés de concebê-lo como sinônimo de engessamento.

Ao reafirmarmos, por um lado, o valor do planejamento, sobretudo no que diz respeito à promoção da inclusão, é válido ressaltar, por outro, que o governo deve ser implementador e concretizador de práticas inclusivas, entendendo que esse papel não é somente dos profissionais inseridos no contexto educacional, mas também de toda a sociedade civil, uma vez que a inclusão não se restringe às áreas escolares. Dessa forma, as autoridades devem investir em políticas públicas, também educacionais, que alcancem instâncias públicas e privadas de todos os entes federativos - União, Estado, Distrito Federal e Municípios - gerando as adaptações necessárias para incluir todas as pessoas e suas especificidades, além de buscar a cooperação entre as outras áreas de saberes com o intuito de proceder com ações indispensáveis para que a o direito à educação seja de fato consumado.

## Com base na Declaração de Salamanca:

atenção especial deveria ser dada à preparação de todos os professores para que exercitem sua autonomia e apliquem suas habilidades na adaptação do currículo e da instrução no sentido de atender as necessidades especiais dos alunos, bem como no sentido de colaborar com os especialistas e cooperar com os pais (UNESCO, 2019).

A autonomia do professor deve ser respeitada, mas essa deve vir embasada em uma preparação profissional sólida, crítica e reflexiva, indispensável para garantir melhores condições de ensino-aprendizado. A realidade atual exige uma instrução tecnológica antes inexistente, imposta pelo avanço da *internet*, resultando em demandas diferenciadas que precisam ser vistas como relevantes. Diante disso, as formações inicial e continuada devem fornecer embasamento teórico e prático no contexto acadêmico, de modo a preparar profissionais capacitados para ensinar a todos os alunos, levando em consideração suas especificidades, porém sem gerar exclusão.

Dessas práticas autônomas de comportamento procedem motivação por parte dos educandos. De acordo com teorias de motivação e de conteúdo (Dutra; dos Santos, 2020), a motivação relaciona-se a processos internos e externos do sujeito, mas, de modo geral, consiste em um processo individual de intensidade, direção e persistência, resultando em maiores chances de aperfeiçoar o desempenho nas atividades propostas, ainda mais se corresponderem às múltiplas formas de apresentação de conteúdos (Sebastián-Heredero, 2020).

É oportuno ressaltar que a forma como o governo e a sociedade civil enxergam as pessoas com deficiência – ou todas aquelas que desviam da norma instituída - influenciam o modo como as políticas educacionais são constituídas e, principalmente, influenciam a prática docente cotidiana. Assim, é essencial que a formação para a atuação em um contexto inclusivo se baseie em um pensamento crítico-reflexivo e que valorize a diversidade humana. Assim, se as normas jurídicas determinam que o público-alvo da Educação Especial seja incorporado às instituições regulares, é essencial reconhecer que, para além das exigências governamentais, o processo de inclusão pressupõe um “passo crucial no sentido de modificar atitudes discriminatórias, de criar comunidades acolhedoras e de desenvolver uma sociedade inclusiva” (UNESCO, 1994).

Nesse sentido, Ana Abadia dos Santos (2013) sugere ações que visam promover a acessibilidade em seu sentido amplo, superando barreiras presentes na educação inclusiva, correspondendo às barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e pedagógicas. Essas ações seriam:

- a) renovações afetivo-emocionais, que vão resultar em interações mais significativas entre os profissionais da educação, bem como nas relações aluno-aluno;
- b) construção de rampas, elevadores e sala de recursos multifuncionais;
- c) acesso a materiais diversos, garantindo as adequações necessárias para romper a barreira comunicacional, como a disponibilização em Braile e na Língua Brasileira de Sinais (Libras);
- d) capacitação dos profissionais da educação com reflexões acerca da adequação curricular e da prática docente inclusiva.

Manzini (2005) defende que, mais do que garantir o acesso de pessoas com deficiência ao espaço escolar, é necessário que as escolas garantam ampla acessibilidade a elas. Assim, se a escola deseja se tornar de fato um ambiente que respeita e valoriza a diversidade, essa inclusão não deve consistir na mera presença física de estudantes que fogem a um padrão imposto, mas o efetivo preparo tanto em termos de infraestrutura, quanto em termos de capacitação profissional e cultural institucional. Nesse

sentido, o Desenho Universal para a Aprendizagem, no que tange à atuação do docente em sala de aula, mostra-se como mais uma ferramenta em prol da inclusão.

## **Método**

A pesquisa foi feita por meio de formulários elaborados no *Google Forms* e enviados a docentes do Instituto Federal de Brasília - *Campus* São Sebastião no período de dezembro de 2021 a maio de 2022. O formulário continha questões fechadas e abertas, versando sobre os temas de interesse já destacados: inclusão, acessibilidade e planejamento. O *link* para o formulário foi enviado por *e-mail* e mensagens de *Whatsapp*. O docente, antes de iniciar, era convidado a ler e consentir com um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, em que estavam descritos o objetivo e os detalhes do estudo, bem como os cuidados éticos.

Dos 20 docentes participantes da pesquisa, 5 eram homens e 15 eram mulheres. Com relação à idade, 3 estavam na faixa etária de 28 a 32 anos, 8 na faixa etária de 33 a 37 anos, 7 de 38 a 42 anos, 1 de 43 a 47 e 1 de 48 a 50. Com relação à área de formação, 5 são pedagogos, 4 da área de língua portuguesa, 1 de matemática, 2 de ciências sociais, 1 de língua inglesa, 1 de geografia, 2 de secretariado, 1 de agroecologia, 1 de administração e 1 de educação física. Com relação aos cursos em que atuam, 13 são docentes do Ensino Médio Integrado, 18 do Ensino Superior, 14 do Ensino Técnico Subsequente e 4 dos cursos de qualificação profissional. Nesse último caso, o total excede 20, pois os docentes atuam em mais de um curso simultaneamente.

Com o intuito de auxiliar na organização das respostas dos participantes e na análise posterior, o formulário foi dividido em quatro seções: Identificação; Inclusão e acessibilidade; Planejamento e avaliação formativa; Educação para a diversidade. A fim de sistematizar as respostas, partimos das 3 últimas seções dos formulários.

Em cada um dos subtópicos abaixo, buscaremos sumarizar as concepções apresentadas pelos docentes, suas convergências e divergências:

## **Inclusão e acessibilidade**

Ao questionar os participantes acerca de seus entendimentos sobre inclusão, expressões como “direitos”, “oportunidades” e “sociedade” - bem como seus sinônimos - foram palavras-chaves em suas respostas, como exposto na seguinte citação retirada do formulário: “É o ato de incluir todas as pessoas, garantir as mesmas oportunidades, para que possam usufruir de forma igualitária todos os seus direitos” (T.). Dessa forma, é nítido que a compreensão deles está de acordo com o paradigma da inclusão, que, de acordo com Sasaki (2002), opõe-se a outros paradigmas ao defender que a sociedade esteja preparada para a convivência na diversidade.

Do mesmo modo, ao interrogá-los sobre suas percepções a respeito de acessibilidade, foi possível notar que entendem que, em resumo, ela seria

Excerto (1): Algo como o caminho da inclusão. Para incluir, é preciso ser acessível ao máximo de pessoas, atender ao máximo de especificidades. Assim, poderia dizer que a inclusão é a meta, a acessibilidade o objetivo e daí derivam diversas ações para se alcançar esse objetivo (N.).

Além disso, é perceptível nas respostas a compreensão de que a acessibilidade não se restringe às deficiências, mas engloba todas as pessoas e suas especificidades,

assim como transcende os espaços físicos, compreendendo o meio tecnológico – como ferramentas assistivas que transformam a visualização da página para o modo escuro e a conversão de texto em voz – e educacional – como a disponibilização de intérpretes em libras. A visão expressa pelos docentes vai ao encontro da definição ampla de acessibilidade expressa na LBI (2015) e também por outros autores como Santos (2013).

Considerando que, como sociedade, o ensino inclusivo ainda é um horizonte utópico a ser perseguido – ainda que já consagrado na legislação educacional (Brasil, 2008, 2015) –, é possível constatar algumas adversidades e desafios persistentes. Em uma questão fechada em que se perguntava quais aspectos eram considerados mais desafiadores na promoção da inclusão, 90% das respostas trataram como obstáculo a falta de conhecimento sobre as especificidades de cada deficiência e, por isso, dificuldade em pensar estratégias didáticas que atendam a todos os estudantes. Entretanto, desse percentual, 61,1% afirmaram possuir formação continuada acerca do tema – principalmente sobre o autismo –, o que evidencia interesse no campo inclusivo, mas ainda consideram noções insuficientes para lidar com as deficiências em sala de aula.

Ademais, em relação às demais alternativas na mesma questão, os resultados foram: 60% selecionaram a falta de apoio especializado; 55% marcaram a falta de tempo para repensar o planejamento a fim de adequá-lo a pessoas com diferentes necessidades específicas; 50%, a indisponibilidade de materiais que possuam acessibilidade; e 45% a ausência de ambientes destinados aos estudantes com deficiência (por exemplo, sala de recursos). Com isso, é válido afirmar que os docentes enxergam muitos obstáculos que precisariam ser ultrapassados para a efetiva inclusão.

Chama a atenção que, por um lado, há conhecimento sobre o que é inclusão e acessibilidade, bem como formação na área, mas os docentes permanecem com dúvidas sobre como colocar tais conhecimentos em prática. É nesse sentido que destacamos, por um lado, a importância de uma postura proativa na busca por soluções criativas aos desafios (Tunes, 2003), e por outra, a capacitação em ferramentas práticas, como é o caso do DUA (Zerbato; Mendes, 2018).

## **Planejamento e avaliação formativa**

Como ações que se destinam a concretizar a inclusão por meio da acessibilidade, direcionamos os participantes para questões que envolviam o planejamento, adaptações curriculares, espaços para *feedbacks* e acompanhamento das práticas pedagógicas. O propósito foi mensurar a relevância destinada às ações supracitadas por parte dos participantes. Na coleta dos dados, foi possível verificar que, apesar de todos terem afirmado planejar suas aulas, apenas seis, em uma escola de 1 a 5 – em que 1 era pouca relação e 5 era muita relação –, marcaram a última opção, enquanto treze marcaram a opção 4 e um a opção 3.

Também foi perguntada a percepção do docente a respeito do nível de engessamento estimulado pelo planejamento quanto às práticas pedagógicas. Em uma escala linear de 1 a 5 – em que 1 indicava que não possui engessamento enquanto o 5, que coíbe a participação estudantil –, oito pessoas selecionaram a opção 3. Sobre essa questão, um participante destaca:

Excerto (2): Com relação à questão 4 (referente ao engessamento como consequência do planejamento), gostaria de acrescentar que no meu ponto de vista o engessamento do processo pedagógico ou a coibição de estudantes estão mais associados à postura e à atuação docente do que ao planejamento em si. Na minha experiência, um planejamento cuidadoso é justamente o que me permite mudar e ajustar o processo

pedagógico de maneira a fomentar maior participação estudantil. O planejamento é o que me dá subsídios para adaptar, mas a identificação da necessidade de adaptação e a disponibilidade e disposição para a participação dizem mais respeito a quem sou como docente e o que entendo que é meu papel em um processo formativo (C. M.).

A finalidade da questão era avaliar em que medida os participantes possuíam concepções acerca do planejamento semelhantes àqueles professores que responderam a Vasconcelos (2002), segundo os quais o planejamento representaria um engessamento da atuação docente. Entretanto, como bem apontado pela participante na citação acima, a função do planejamento é orientar o professor de forma mais objetiva possível, mas com espaços para participação estudantil e adaptações de acordo com as subjetividades presentes em sala de aula.

Em relação à adaptação curricular, os docentes concordaram com sua importância frente à inclusão, mas houve uma resposta destoante das outras, que não concorda que ela seja útil:

Excerto (3): Acho inútil a adaptação curricular porque depende muito do momento, planejo temas e vejo como naquele tema, naquele momento, consigo incluir, não somente aluno com necessidades específicas, mas todos (...). Ensinando, por exemplo, você pode perceber que oralmente algum aluno não entendeu, então você demonstra, porque (...) alguns alunos são orais, outros visuais... Portanto, você faz uma adaptação constante em cada aula, com cada turma (C. T.).

O que foi entendido a partir da resposta, é que o participante faz adaptações durante a aula, mas sem retornar ao currículo para alterá-lo. Além disso, essas adaptações são feitas visando a aprendizagem de todos, de modo a não gerar exclusão. Por isso, é pertinente fazer adaptações curriculares com o intuito de fomentar a inclusão mediante acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem, o que leva o professor a constantemente rever suas práticas pedagógicas. Quanto à concepção do DUA, a meta é minimizar a necessidade de adaptações curriculares específicas em prol de um ensino voltado para todos, mas não as considera opositoras à inclusão (Zerbató; Mendes, 2021).

Já em relação ao acompanhamento dos processos de ensino-aprendizagem com o propósito de rever as práticas pedagógicas, em uma escala linear de 1 a 5 – em que 1 era raramente e 5 era sempre – 60% selecionaram a opção cinco, 30% a opção quatro e 10% a opção três.

## Educação para a diversidade

Neste tópico, as perguntas foram voltadas para investigar quais professores praticam ações que, mesmo sem o conhecimento prévio – visto que somente 45% já ouviu falar sobre o DUA –, visam materializar os princípios da metodologia, quais sejam: apresentação, ação e expressão e engajamento/motivação (Sebastián-Heredero, 2020). Nas perguntas de escala linear de 1 a 5 desse tema, 1 indicava nunca e 5, sempre.

Ao serem perguntados se, ao apresentar os conteúdos, se utilizam de diferentes formas ou ferramentas – como textos, vídeos, *podcasts*, etc. –, na escala linear, quatro participantes marcaram a opção 3, enquanto o restante ficou igualmente dividido entre as opções 4 e 5.

Na questão de redação “Você costuma dar ferramentas para que o próprio aluno possa avaliar o seu progresso? (por exemplo, *feedbacks*)”, na escala tivemos uma

resposta na opção 2, 14 igualmente divididos entre as opções 3 e 4, e cinco na opção 5. Mas a participante C. M. foi além, ao afirmar que:

Excerto (4): Com relação à questão 2 (redação supracitada), gostaria de observar que há algum tempo (...) (ao invés de) pensar em retornos a partir de avaliações, tenho tentado com frequência apresentar aos estudantes critérios de avaliação previamente a sua realização. Assim, espero deixar mais evidente os tipos de progressos esperados, as habilidades a serem desenvolvidas, e não somente prover retornos após os momentos avaliativos (C. M.).

Quanto ao planejamento das atividades avaliativas, foi perguntado se há previsão de diferentes alternativas como seminário, prova, manifestação artística etc. 70% afirmaram que sempre alternam, enquanto os outros 30% foram igualmente divididos entre as opções 3 e 4.

Em vista das respostas, foi possível verificar que os docentes seguem os princípios do DUA – ainda que não intencionalmente – ao proporcionarem modos múltiplos de apresentação, ação e expressão e engajamento/motivação. Entretanto, quando seguidos de forma intencional, é possível melhorar de modo significativo as práticas pedagógicas inclusivas e obter melhores resultados em sala de aula.

## Considerações Finais

Entender as diferenças entre os termos “exclusão”, “segregação”, “integração” e “inclusão” vai além de meramente distinguir suas particularidades conceituais, compreendendo que os vocábulos pressupõem ações típicas predominantes, mas não exclusivas de suas fases. Desse modo, entendemos que há resquícios das outras visões a respeito do público-alvo da Educação Especial na etapa de inclusão, em que nos encontramos, uma vez que ainda é possível observar que ações da integração – assim como dos outros estágios – são influentes, tais como falta de infraestrutura e preparo profissional para atender as especificidades do alunado, fazendo com que seja necessário investir em mudanças de concepção e comportamentos para, enfim, incluir e valorizar a diversidade.

Nessa perspectiva, o Desenho Universal para Aprendizagem tem o intuito de contribuir para as práticas inclusivas dentro do ambiente escolar, permitindo aos profissionais da educação produzir materiais que permitam a acessibilidade, que fomentem o protagonismo do estudante – gerando autonomia, criticidade e criatividade –, e que incentivem múltiplas estratégias de inclusão. A motivação para as atividades educacionais está ligada a aspectos emocionais do aluno e, por esse motivo, para maior envolvimento dos estudantes, é indispensável que eles participem das etapas de planejamento das aulas e que suas preferências e *feedbacks* sejam levados em consideração, a fim de que eles se sintam acolhidos.

O DUA não considera apenas pessoas com deficiência e, sim, pretende integrar todos os alunos a despeito de suas singularidades, minimizando a necessidade de adaptações curriculares voltadas apenas para um estudante. Entretanto, é certo que as dimensões do tema diversidade são tamanhas, ao ponto de serem sempre tópicos importantes como objetos de estudo e, assim, possam resultar em constantes melhorias, avanços e difusão do conhecimento, gerando maior desenvolvimento da sociedade tolerante às diferenças e não reprodutora de segregações.

Com a pesquisa, foi possível basear tópicos que serão pertinentes ao curso sobre o Desenho Universal para a Aprendizagem voltado para docentes e estudantes de

licenciatura - tendo em vista que 90% dos entrevistados afirmaram que teriam, sim, interesse em participar de um curso com essa temática, enquanto o resto do percentual respondeu “talvez”. Em conclusão, será necessário evidenciar os ganhos educacionais que podem ser proporcionados pelo DUA e seus princípios, indicando com exemplos práticos quais ações podem contribuir para efetivar a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial ou quaisquer outros, respeitando e valorizando as singularidades.

## Referências bibliográficas

- BOCK, Geisa Leticia Kempfer; GESSER, Marivete; NUERNBERG, Adriano Henrique. Desenho Universal para a Aprendizagem: a Produção Científica no Período de 2011 a 2016. **Revista brasileira de educação especial**. Bauru, v. 24, n. 1, mar. 2018. Disponível e [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S141365382018000100143&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141365382018000100143&lng=en&nrm=iso). Acesso em 11/05/2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 1988. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 09 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394\\_idbn2.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_idbn2.pdf). Acesso em 03/09/2020.
- BRASIL. **Lei nº 10.973/04**, sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/10.973.htm). Acesso em: 30 mai. 2021.
- BRASIL. **Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência**. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 2009. Disponível em <http://www.pessoacomdeficiencia.gov.br/app/sites/default/files/publicacoes/livro-tecnologia-assistiva.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Brasília, DF, 2015. Disponível em <[https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei\\_brasileira\\_inclusao\\_pessoa\\_deficiencia.pdf](https://www.cnmp.mp.br/portal/images/lei_brasileira_inclusao_pessoa_deficiencia.pdf)>. Acesso em> 10 ago. 2020.
- CAST. Design for Learning guidelines – Desenho Universal para a aprendizagem. **APA Citation**: CAST, 2011. Disponível em: <https://udlguidelines.cast.org/binaries/content/assets/udlguidelines/udlg-v2-0/udlg-graphicorganizer-v2-0-portuguese.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2021.
- HOTT, Daniela Francescutti Martins; RODRIGUES, Georgete Medleg; OLIVEIRA, Laís Pereira de. Acesso e Acessibilidade em Ambientes Web para Pessoas com Deficiência: Avanços e Limites. **Brazilian Journal of Information Studies: Research Trends**, v. 12, n. 4, 2018. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/bjis/article/view/8318/5419>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educação revista**, n. 41, Set, 2011. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/y6FM5GNKBkzTNB48zV4zNs/?lang=pt>>. Acesso em: 28 mai. 2021.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**. O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.
- MANZINI, Eduardo José. Acessibilidade e Inclusão. **Revista da Sobama**, Dezembro 2005, Vol. 10, n.1, Suplemento, pp. 31-36. Disponível em: <<http://fio.edu.br/site2013/images/NAU/001d-%20manzini%202005%20acessibilidade.pdf>>. Acesso em: 24 ago. 2021.
- MARIUSSI, Madalene Isabel; GISI, Maria Lourdes; EYNG, Ana Maria. A Escola como Espaço para Efetivação dos Direitos Humanos das Pessoas com Deficiência. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 3, jul./set., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/r/rbee/a/sFXWwtHPshrmPwhDbg4bZxtj/?lang=pt>. Acesso em 28 mai. 2021.
- MARTINS, Ronei Ximenes. A Covid-19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio. **EmRede**, v. 7, n. 1, p. 242-256, jan./jun. 2020. Disponível em: <<https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>>. Acesso em: 5 mai. 2021.
- MENDONÇA, Ana Abadia dos Santos. Escolas Inclusivas: barreiras e desafios. **Revista Encontro de Pesquisa em Educação**. Uberaba, v. 1, n.1, p. 4-16, 2013.
- NUNES, Maria; MADUREIRA, Isabel. **Desenho universal para a aprendizagem**: construindo práticas pedagógicas inclusivas. Da Investigação às Práticas. Lisboa, v. 5, n. 2, jul. 2015. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10400.21/5211>>. Acesso em: 9 mai. 2021.
- OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio; LEITE, Lucia Pereira. **Construção de um sistema educacional inclusivo**: um desafio político-pedagógico. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., v. 15, n. 57, Dez, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/qPTwL95XGXGRxP3PRz5y7vC/?lang=pt>>. Acesso em: 25 mai. 2021.
- PLETSCH, Márcia Denise; SOUZA, Flávia Faissal; ORLEANS, Luis Fernando. A diferenciação curricular e o desenho universal na aprendizagem como princípios para a inclusão escolar. **Revista Educação e Cultura**. Rio de Janeiro, v. 14, n. 36, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/3114/1662>>. Acesso em: 9 mai. 2021.

- PRAIS, Jacqueline Lídiane de Souza; ROSA, Vanderley Flor. Princípios do Desenho Universal para a Aprendizagem: planejamento de atividades pedagógicas para inclusão. **Revista Ideação**, v. 18, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/14005/12595>>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- REDIG, Annie Gomes; MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. Formação docente na perspectiva da educação inclusiva pelo viés do *Instagram*. **Educação**, v. 10, n. 3, p. 133-144, 2021. Disponível em: <<https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/8625>>. Acesso em: 26 jun. 2022.
- RIBEIRO, Solange Lucas. A interface acessibilidade e educação inclusiva. **InterMeio**, v. 14 n. 27, 2008. Disponível em: <<https://desafioonline.ufms.br/index.php/intm/article/view/2524>>. Acesso em 28 mai. 2021.
- RICARDO, Débora Cristina; SAÇO, Livia Fabiana; FERREIRA, Eliana Lúcia. O desenho universal na educação: novos olhares diante da inclusão do ser deficiente. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10083>>. Acesso em: 11 mai. 2021.
- SARDAGNA, Helena Vanites; OLIVEIRA, Sandra. Pesquisa e Produção de Tecnologia Assistiva: Promovendo Inclusão e Acessibilidade. **Pleiaide**, v. 11, n. 22, Jul./Dez., 2017. Disponível em: <https://pleiade.uniamerica.br/index.php/pleiade/article/view/339/402>. SASSAKI, Romeu Kazumi. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. *Revista Fórum. Fórum 5*, 2002. Disponível em: <<https://www.ines.gov.br/wp-content/uploads/2014/04/forum5-0ld1.pdf>>. Acesso em: 27 mai. 2021.
- SEBASTIÁN-HEREDERO, Eladio. Diretrizes para o Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 26, p. 733-768, 2020. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbee/a/F5g6rWB3wTZwyBN4pLgV5C/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2022.
- SILVA, Lázara Cristina da. Formação de professores: desafios à educação inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. esp.1, p. 691-702, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/7920>>. Acesso em: 14 set. 2021.
- SOUZA, Amaralina Miranda. Identificando práticas pedagógicas inclusivas na sala de aula. **Revista Com Censo**, v. 2, n. 2, 2015. Disponível em: <<http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/99>>. Acesso em: 26 mai. 2021.
- TAVARES, Lúcia Mara Fernandes Lopes; SANTOS, Larissa Medeiros Marinho; FREITAS, Maria Nivalda Carvalho. A Educação Inclusiva: um Estudo sobre a Formação Docente. **Revista brasileira de educação especial**, v. 22, n. 4, out./dez., 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/NPXMqY7W5L7jRr6DwDCLZBw/?lang=pt>. Acesso em 28 mai. 2021.
- TUNES, Elizabeth. Por que falamos de inclusão. **Linhas críticas**, v. 9, n. 16, p. 5-12, 2003. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3087>. Acesso em: 14/07/2022.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento, projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico**. p. 14-21. São Paulo: Libertad, 2002.
- VERGARA-NUNES, Elton; MACHADO, Flávia Oliveira; VANZIN, Tarcísio. Audiodescrição como tecnologia assistiva para acesso ao conhecimento por pessoas cegas. *In: ULBRICHT, Vania Ribas; VANZIN, Tarcísio; VILLAROUÇO, Vilma. (Org.). Ambiente virtual de aprendizagem inclusivo*. Florianópolis: Pandion, 2011, v. 1, p. 189-232.
- UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Brasília: UNESCO, 1990. Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 11 mai. 2021
- UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Brasília: UNESCO, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 6 ago. 2020.
- ZERBATO, Ana Paula, MENDES, Enicéia Gonçalves. Desenho Universal para aprendizagem como estratégia de inclusão escolar. **Educação Unisinos**. São Leopoldo, v. 22, n. 2, 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.222.04/60746207>>. Acesso em 6 fev. 2021.
- ZERBATO, Ana Paula; MENDES, Enicéia Gonçalves. O desenho universal para a aprendizagem na formação de professores: da investigação às práticas inclusivas. **Educação e Pesquisa**, v. 47, 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/XrThMT5Hhn6D9CSqcn3HHSM/?format=html&lang=pt>>. Acesso em: 14 jul. 2022.

# MÃES ESTUDANTES NA PANDEMIA: conciliação ou sobrecarga

Ingrid Nayara da Silva Santana  
Cândida Beatriz Alves

## Introdução

A pandemia de Covid-10 mobilizou medidas de prevenção como distanciamento social e suspensão das atividades escolares presenciais. Uma questão importante que emerge desse cenário é o impacto do confinamento doméstico na vida das mulheres mães, considerando a responsabilização pelo trabalho doméstico e pelos cuidados com crianças que recai sobre elas. Quando a condição de estudante é adicionada, há um tensionamento ainda maior.

Nesse contexto, este trabalho teve como objetivo investigar de que modo a pandemia evidenciou a desigualdade de gênero na vivência de mães estudantes de cursos de Licenciatura no Instituto Federal de Brasília (IFB). Para acerrar essa temática, discutiremos, em nossa fundamentação teórica, as relações entre gênero e divisão sexual do trabalho, reflexões sobre a maternidade e a realidade das mães no espaço acadêmico. Na sequência, traremos o percurso metodológico que trilhamos, de cunho qualitativo. E por fim, abordaremos os resultados das entrevistas realizadas e sua discussão, bem como nossas considerações finais.

## Gênero e divisão sexual do trabalho

Debater gênero é refletir sobre como homens e mulheres se constituem na sociedade, evidenciando as desigualdades e as discriminações que essas sofrem em todos os âmbitos da vida social: político, econômico, educacional etc. Nessa perspectiva, a discussão sobre gênero nos possibilita refletir e questionar os espaços que os sujeitos ocupam na sociedade e como se expõem as desvantagens das mulheres com relação aos homens. Uma das estudiosas pioneiras a se dedicar ao tema foi Joan Scott. A autora defende que gênero tem duas dimensões de entendimento: “(1) o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos e (2) o gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p. 86).

A divisão sexual do trabalho, situada histórica e socialmente, se traduz como uma forma de divisão do trabalho social derivada das relações sociais entre os sexos, sendo indispensável à sobrevivência dessas relações e pautando-se, prioritariamente, na atribuição da esfera produtiva aos homens e da esfera reprodutiva às mulheres, o que invariavelmente resulta em “apropriação pelos homens das funções com maior valor social adicionado” (Hirata; Kergoat, 2007, p. 45). Essa divisão reduz os papéis sociais a papéis sociais sexuados, ou seja, remete somente ao sexo biológico.

A divisão sexual do trabalho foi objeto de pesquisa em diversos países, mas foi na França, no início dos anos 1970, que as bases teóricas desse conceito se consolidaram. Bruschini destaca o movimento feminista como um marco, trazendo a condição feminina como um objeto de estudo. A autora argumenta que o “lugar ocupado pela mulher na sociedade está determinado por seu papel na reprodução social” (Bruschini, 2006, p. 332). Ainda nos anos 70, a mulher trabalhadora estendia a sua atuação nas lutas de classe e na organização política, indo de encontro ao discurso conservador que indicava um destino natural para a mulher: ser mãe e esposa.

A partir disso, o modelo da divisão sexual do trabalho fortaleceu o debate sobre o trabalho da mulher nos espaços público e privado, tirando da invisibilidade a reprodução social executada pelas mulheres. Para debater sobre a divisão sexual do trabalho, é importante destacar que, por muito tempo, o trabalho doméstico foi silenciado e invisibilizado, não era visto nem reconhecido, era atribuído e realizado somente pelas mulheres, “sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno” (Hirata, 2007, p. 597). As atividades domésticas eram fundamentadas nas relações de casamento e na opressão entre os sexos, o que reservava às mulheres o amor e cuidado à família, e ao homem a provisão financeira.

Trazendo o debate ao âmbito racial, Mendes (2015) acrescenta que “as mulheres negras demoraram um pouco mais para se inserir no trabalho formal, pois por muito tempo elas trabalharam como empregadas domésticas, o que hoje em dia ainda é algo comum” (Mendes, 2015, p. 31). A divisão sexual do trabalho atribui às mulheres, sobretudo as negras, a responsabilidade pelos afazeres domésticos entendidos como:

a realização, no domicílio de residência, de tarefas (que não se enquadram no conceito de trabalho) de: arrumar ou limpar a moradia; cozinhar ou preparar alimentos, passar roupa, lavar roupa ou louça, cuidar de filhos ou menores moradores; limpar o quintal ou terreno que circunda a residência (Bruschini, 2006. p. 338).

É importante destacar que, por muito tempo, o trabalho doméstico foi invisibilizado e cobrado das mulheres “sempre em nome da natureza, do amor e do dever materno” (Hirata, 2007, p. 597). A repartição dos afazeres domésticos na sociedade capitalista atual aponta que o acesso das mulheres ao trabalho de produção econômica não lhes subtraiu a responsabilidade pelas tarefas domésticas, seja numa perspectiva de execução direta de tais afazeres, seja em uma ótica de delegação destes (Hirata; Kergoat, 2007).

Não há possibilidade de pensar a emancipação política e humana das mulheres sem rever a repartição do trabalho doméstico de forma igualitária entre homens e mulheres. Por isso, desmistificar o trabalho doméstico enquanto atributo feminino implica entender o seu peso político e seus impedimentos para a real e substancial igualdade entre os gêneros. A divisão sexual do trabalho, desse modo, institui às mulheres um acúmulo de trabalho no mercado e no espaço doméstico, além disso, associa a maternidade também como papel social prioritário da mulher.

## **Reflexões sobre a maternidade**

Quando se fala em maternidade ou em amor materno, normalmente associa-se a sentimentos naturalmente positivos na condição de ser mãe, muitas vezes levando à sua divinização. Contrariando essa concepção, Badinter (1985) afirma que o amor materno é apenas um sentimento humano como outro qualquer e, como tal, é incerto, frágil e imperfeito.

As atitudes maternas, o papel de mãe, bem como o amor materno, são construções sociais, que sofreram transformações ao longo da história, o que nos leva a afirmar que a maternidade se ajusta a um determinado contexto sócio-histórico (Badinter, 1985). Entretanto, o amor materno segue sendo concebido como algo instintivo. Afirma-se que a maternagem é uma característica universal feminina, fazendo-a parecer com um sentimento inato que todas as mulheres vivenciarão, independentemente da cultura ou da condição socioeconômica. Dessa forma, ao considerar-se apenas aspectos biológicos,

o amor materno é frequentemente considerado como preconcebido, pré-formado, esperando-se só a ocasião para exercê-lo (Maxwell, 2008, p. 2).

Segundo Ariés (1981), a partir do século XVII, algumas mudanças mostram um novo sentimento familiar associado à valorização da infância. Nesse contexto, a criança passa a ser considerada importante, pois futuramente seria a mão de obra para as indústrias e para a povoação das colônias. Badinter (1985) afirma que, para que a mãe tivesse condições de exercer esse cuidado e educação, ela deveria receber uma educação que fabricasse uma “natureza feminina” adequada (Badinter, 1985, p. 244). Dessa forma, a figura da mulher ideal baseou-se na harmonia feminina e na vocação materna. Ela viveria para os outros e a educação moral dos filhos era a sua tarefa mais elevada como mãe.

De acordo com Zanello (2018), a consolidação do capitalismo no séc. XVIII foi fundamental para a distribuição desigual dos papéis de homens e mulheres, reservando o espaço público para o homem e o privado para a mulher, como se o trabalho intelectual ficasse destinado ao masculino e o de cuidar fosse reservado às mulheres. Neste sentido, há uma construção do que a autora chama de “dispositivo materno”, que aponta para “a necessidade de desassociar a capacidade de procriar e a capacidade de cuidar” (Zanello, 2018, p. 143). Nesse sentido, a capacidade de procriar é relativa a quem tem útero, já a capacidade de cuidar é uma habilidade humana; porém, na cultura ocidental e sexista, o ato de cuidar tem sido atribuído somente às mulheres, sendo naturalizado como uma vocação. A naturalização de funções sociais historicamente atribuídas às mulheres, como dedicação, docilidade e abnegação, constitui, portanto, a maternidade e a feminilidade como sinônimos e não deixa espaço para a representação do mal-estar na maternidade ou do não desejo de ser mãe.

A naturalização de funções sociais historicamente atribuídas às mulheres, como dedicação, docilidade e abnegação, constitui, portanto, a maternidade e a feminilidade como sinônimos e não deixa espaço para a representação do mal-estar na maternidade ou do não desejo de ser mãe (Zanello, 2018). A culpa das mães surge, então, quando ela descobre que não consegue corresponder ao modelo idealizado da “mãe perfeita” (Lima; Botelho, 2014, p. 2). Há uma cobrança excessiva sobre as mulheres, sendo a culpa materna um fato que traduz como o dispositivo materno funciona tão eficazmente, que as mães não se queixam sobre o lado difícil da maternidade, o que causa um silenciamento das mães. As mães sentem culpa por vários motivos: “elas se sentem culpadas por diversas razões que vão desde não dar o que julgam que deveriam como verdadeiras ‘mães’ (...) a reconhecerem sentimentos simplesmente humanos, como raiva quando os filhos fazem algo de errado” (Zanello, 2020, p. 156).

É importante refletir sobre a maternidade não somente pela perspectiva biológica, mas observando como o gênero é socialmente construído. Percebe-se que quem não pode exercer a considerada boa maternidade sofre tanto com o julgamento social quanto com o sentimento de culpa por não alcançar esse ideal. A partir desse ideal, é relevante debater acerca da sobrecarga materna em um contexto atípico.

## **Mães e universitárias: a exigência da conciliação em tempos de pandemia**

Nos últimos anos, políticas públicas de ação afirmativa romperam com um modelo de educação superior historicamente excludente, com estudantes vindo agora das camadas populares, o que levou à presença de mais mulheres negras, periféricas e mães no espaço universitário. Segundo Urpia (2009), essa inserção na universidade vem intensificando a discussão dos papéis atribuídos a elas nesse ambiente, o que indicam grandes desvantagens para as mulheres. De acordo com Inácio e Oliveira (2020), a

barreira de gênero ainda se impõe no ambiente acadêmico, pois quando a mulher é mãe, o cuidado da casa e dos filhos ficam sob sua responsabilidade, o que dificulta ainda mais a sua permanência nesse espaço.

A situação das mães universitárias sempre foi um tema pertinente a ser discutido. Ribeiro (2016), em sua pesquisa intitulada *Mães estudantes: desafios da maternidade e da permanência na Universidade enfrentados pelas alunas do Curso de Serviço Social da UnB*, aborda o ato da maternagem enquanto uma ação carregada de valores sociais e procura compreender os padrões sociais reservados às mulheres mães no âmbito familiar, político e econômico. A autora aborda as dificuldades das mulheres, mães e universitárias de conciliar a vida acadêmica com a vida pessoal. A análise também incluiu uma interseccionalidade de classe e raça.

Em sua pesquisa, constatou-se que os atributos sociais designados às mulheres, como o papel da mulher e da mãe, e as tarefas socialmente femininas, como as atividades domésticas, afetam significativamente o rendimento da vida acadêmica. Nos relatos, as entrevistadas abordaram a falta de tempo para realizar as atividades e a falta de apoio para garantir o cuidado dos filhos, pois muitas não tinham com quem deixá-los para frequentar o curso. Em relação ao apoio da universidade, algumas estudantes discorrem que não se sentiam acolhidas e sequer conseguiam criar um bom diálogo com a coordenação do curso. Quando questionadas sobre quais ações julgavam importantes para que conseguissem permanecer na universidade, elas destacaram a necessidade de creches e escolas para os filhos, a flexibilidade nos horários do curso, o direito de levar os filhos para as aulas e auxílio financeiro da instituição para as mães com baixa renda (Ribeiro, 2016).

Em *Tornar-se mãe no contexto acadêmico, narrativas de um self participante*, Urpia (2009) debate a experiência e a transição de jovens que encaram o processo da maternidade e a vida acadêmica, a partir de relatos e da observação na creche da Universidade Federal da Bahia (UFBA). A autora aborda exemplos, apontando que, quando uma jovem engravida, ela se casa e sai da casa dos pais e, mais tarde, se o relacionamento não deu certo, ela volta para a casa da família com o filho. Esse exemplo nos ajuda a identificar as responsabilidades sobre a rotina diária das crianças, pois, por mais que alguns pais ajudem nessa tarefa, quando separadas, são as mães que sofrem uma sobrecarga ainda maior.

Por fim, no artigo *A formação acadêmica das mães Universitárias do campus Clóvis Moura: um olhar para a qualidade*, a autora Teresa Amorim (2012) analisou as dificuldades de alunas na condição de mães e/ou esposas trabalhadoras, do curso de licenciatura plena em Pedagogia na Universidade Estadual do Piauí, *Campus Clóvis Moura*. Com o objetivo de entender as consequências que vêm da maternagem na formação de mães acadêmicas, foram levantados os seguintes aspectos: Como o tempo influencia na qualidade de estudos das mães? Que papéis sociais são atribuídos às mães e como interferem na qualidade da formação acadêmica? Segundo a autora, as entrevistadas afirmam que não conseguiam produzir da maneira como gostariam, nem com a eficiência exigida pelo professor, em razão da preocupação gerada por estarem longe dos seus filhos.

A partir da leitura dos trabalhos, é possível destacar fatores que são levantados nessas pesquisas: as desigualdades nas relações de gênero e as representações sociais do papel das mulheres, que impõem a elas uma série de atribuições, tais como o cuidado e as atividades domésticas. Fatores que dificultam conciliar as atividades acadêmicas com a maternidade e as atividades domésticas foram apresentadas por diversas entrevistadas, que relataram as difíceis e constantes negociações que precisavam estabelecer para se manter na universidade, seja para colocar suas crianças nas

creches, cumprir prazos de trabalhos acadêmicos e contar com algum tipo de apoio e divisão de tarefa no dia a dia.

Em 2020, com a adoção do isolamento social como medida de contenção da pandemia do novo coronavírus, muitos serviços foram paralisados, dentre eles, os espaços caracterizados como redes de apoio às mulheres mães universitárias, como creches e escolas. Diante disso, a mãe universitária enfrentou a diminuição do tempo de estudo e o aumento do tempo de trabalho doméstico, e com o ensino remoto, a responsabilidade de acompanhar as atividades escolares e o cuidado dos filhos. Em tempos de pandemia, no momento em que a casa se tornou o espaço de trabalho e estudo das mulheres, as demandas derivadas dos inúmeros papéis se intensificaram mais ainda (Mestre Et Al., 2020). Nesse sentido:

é como se a mente não parasse de trabalhar um só minuto, envolvida em uma lista interminável de afazeres, planejamentos, preocupações, potencializados pelas angústias e incertezas características do atual período, refletindo em intenso cansaço físico e mental (Mestre Et Al., 2020, p. 97).

Atividades como limpeza da casa, preparo de refeições, atenção, cuidados e rotina relacionados aos filhos (horários para dormir, comer, atividades da escola a serem realizadas, brincadeiras, controle do tempo de exposição a eletrônicos etc.) se somaram a novas demandas que surgiram em razão da pandemia, como higienização de alimentos e da casa, maior necessidade de lavar roupas, lavagem especial para máscaras, e se chocaram com as atividades da vida acadêmica, como estudar, ler, redigir artigos, participar de aulas síncronas em ambiente virtual, entre outras.

O cenário retratado acima demonstra que a conciliação da mulher com a vida acadêmica em uma sociedade em que a responsabilidade sobre os filhos costuma recair sobre as mulheres é um desafio, pois, além disso, existe um peso do que é ser mãe, ancorado nas projeções e expectativas que a nossa sociedade lança sobre a maternidade (Urpia, 2009).

A partir do referencial teórico construído, retomamos nosso objetivo geral de investigar de que forma a pandemia evidenciou a desigualdade de gênero na vivência de mães estudantes de licenciatura do Instituto Federal de Brasília.

## **Análise**

Este estudo possui abordagem qualitativa, com resultados descritivos adquiridos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupando em retratar a perspectiva dos participantes (Bogdan; Biklen, 2003).

A pesquisa foi desenvolvida no Instituto Federal de Brasília – *Campus* São Sebastião (IFB – CSSB), Região Administrativa localizada a 23 quilômetros do centro de Brasília. O perfil dos alunos na instituição é diverso, mas o corpo discente é majoritariamente feminino. Participaram deste estudo quatro mulheres mães, de idade entre 25 e 35 anos, estudantes de Licenciatura, cujo perfil detalhamos no quadro a seguir, com nomes fictícios.

**Quadro 1 – Perfil das entrevistadas da pesquisa.**

<b>Nome fictício</b>	Carla	Patrícia	Larissa	Geovana
<b>Idade</b>	26	35	25	27
<b>Identidade étnico-racial</b>	Preta	Parda	Branca	Preta
<b>Estado civil</b>	Casada	Solteira	Casada	Casada
<b>Nº de filhos e idade</b>	1 filha / 2 anos	1 filho / 5 anos	1 filho / 3 anos	1 filha / 04 meses

Fonte: Elaboração própria, 2022.

O contato com as participantes deste estudo ocorreu via *e-mail*, no final do segundo semestre de 2020. Após concordância com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, as entrevistas ocorreram via *Google Meet*, com tempo médio de 45 minutos. Foram gravadas e transcritas na íntegra. Para a pesquisa de campo, utilizou-se a entrevista semiestruturada (Manzini, 1990/1991). Para a análise dos resultados, utilizou-se a análise de conteúdo, uma técnica de tratamento dos resultados obtidos que busca classificá-los em temáticas ou categorias que facilitam a compreensão do discurso (Bardin, 2011). Essa técnica permite analisar o que é explícito no texto para obtenção de indicadores que permitam fazer inferências. Bardin (2011) afirma que a utilização da análise de conteúdo possui três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – esse último realizado por meio da inferência e da interpretação.

Na primeira fase, pré-análise, as entrevistas foram transcritas em documento de texto; posteriormente, foi realizada uma leitura minuciosa dos resultados coletados, destacando as partes que continham informações pertinentes para compor a categorização do conteúdo. Na segunda fase, de exploração do material, realizou-se a categorização das partes destacadas, com o intuito de compreender as experiências das participantes. Por fim, na última fase, tratamento dos resultados, inferência e interpretação, foram realizados os agrupamentos dos conteúdos, ou seja, os resultados obtidos foram analisados e expostos, sendo possível compreender e relacionar com aquilo que estava na fundamentação teórica.

A seguir, serão expostas as três categorias temáticas construídas a partir da análise e interpretação dos resultados das entrevistas, em acordo com o objetivo que a presente pesquisa se dispôs a alcançar.

### *Trajatória da mãe universitária*

Dentro da esfera da vivência da maternidade no contexto acadêmico, duas realidades foram observadas: a das mulheres que se tornaram mães durante a graduação e a das mulheres que ingressaram na universidade sendo mães de filhos pequenos. Cada uma dessas traz consigo uma bagagem, carregada de expectativas, inseguranças e contribuições que precisam ser ouvidas e analisadas, para que a universidade contemple a diversidade que abriga, sem calar discursos, saberes e histórias (Sampaio, 2008).

Carla tem tentado conciliar a vida de estudante com a maternidade: “quando descobri que estava grávida, estava no meio do curso e veio uma preocupação se seria uma boa mãe”. A gravidez demanda ajustes em diversas áreas da vida da mulher, tendo em vista que ela passará a assumir papéis sociais destinados a ela a partir de uma construção social e histórica que define atribuições à mulher a partir de singularidades biológicas (Zanello, 2018). Essa preocupação expressa por Carla advém de uma

concepção de maternidade de acordo com a qual a mulher deve estar naturalmente pronta para ser uma mãe ideal (Badinter, 1985). Após o nascimento da filha, ao estar com ela na sala de aula, Carla afirma sentir-se que estava incomodando os colegas e professores: “eu queria estar ali, eu sabia que era um direito meu estar ali”. O incômodo que Carla sente ao estar em sala de aula com sua filha dá margem ao entendimento de que talvez a universidade não tenha notado a presença dela em seu interior, ou então que a universidade esteja indiferente a essa presença.

Geovana, que cursa o 8º período e engravidou no início da pandemia, destaca que não houve nenhum planejamento para a gravidez. Em razão de as aulas estarem ocorrendo de forma não presencial, passou sua gestação em casa, sem frequentar o espaço físico da instituição, mas percebeu um acolhimento por parte dos professores e colegas. As histórias de Carla e Geovana têm em comum, principalmente, o fato de terem se tornado mães durante a graduação, encontrando desafios específicos a essa conciliação desde o gestar, passando pelas dificuldades de ter uma criança pequena – bebê – dentro desse contexto. As mulheres que se tornam mães no ensino superior precisam ser reconhecidas socialmente, sendo mulheres-mãe acadêmicas que lutam para atingir seus projetos de vida (Cangiani; Montes, 2010).

Patrícia, mãe solo, relata que, quando ingressou no curso, já era mãe. Enquanto Patrícia estudava e trabalhava, seu filho ficava aos cuidados de sua mãe: “Minha mãe cuidava dele. Eu passava o dia inteiro fora. Foi um período difícil, quando chegava em casa ele já estava dormindo” (Patrícia). Lima e Botelho (2014) afirmam que a culpa das mães surge quando ela descobre que não consegue corresponder ao modelo idealizado da “mãe perfeita”, o que, como vimos, se trata de uma construção histórica e social que oprime as mulheres (Badinter, 1985). Nesse sentido, a partir de Zanello (2018), podemos compreender que as mulheres vivenciam a culpa por não se sentirem como verdadeiras mães. Esse sentimento, demonstrado na fala de Patrícia, direciona para um dilema vivenciado pelas mães universitárias: a pressão para se dedicar integralmente a esse papel, e o sentimento de que não é possível conciliar tal condição com as exigências acadêmicas.

Larissa, que está no 8º semestre, afirma que ser mãe e universitária sempre foi muito cansativo, mesmo tendo uma rede de apoio: “Eu sempre estava preocupada, mas me sinto privilegiada, pois tenho uma rede de apoio. Não que tenha sido fácil, mas foi um pouco melhor” (Larissa). Patrícia e Larissa vivenciam intensas dificuldades quanto à experiência da maternidade no contexto acadêmico, buscando exercê-la e tornar-se universitária simultaneamente. Um fato importante a ser destacado é que tanto Patrícia como Larissa possuem uma rede de apoio, que garante que elas possam estudar. Nesse sentido, Urpia (2009) afirma que a família é um fator importante que viabiliza a permanência universitária das mães. Dentre as principais queixas das entrevistadas está a ausência por longos períodos de seu filho, o que, para Amorim (2012), dificulta a escolha da mãe em graduar-se.

### *As dificuldades da mãe estudante na pandemia*

Os relatos das participantes evidenciam que manter o foco, atenção, disciplina e, sobretudo, produtividade, é cada dia mais difícil em tempos em que as aulas estão sendo de forma remota. Carla relata que, durante as aulas síncronas, não consegue concentrar-se: “Eu nunca consegui assistir uma aula inteira sem ser interrompida, às vezes é uma aula que estou tão entusiasmada, mas aí sou constantemente interrompida”.

Outro fator importante a ser destacado diz respeito à rotina de estudos. Carla e Larissa optaram por dedicar-se aos estudos na parte da noite, quando os filhos já estão dormindo. Carla afirma que, mesmo que estabeleça horários, muitas vezes não funciona: “Eu pego as sobras de tempo para estudar”. Já Larissa afirma que estuda à noite, quando seu filho dorme: “Dentro das dificuldades que eu enfrento, eu ainda consigo ter um tempo, não que seja uma rotina com horários certos. Eu sou interrompida o tempo inteiro, então é um desafio”. Observa-se que Carla demonstra um sentimento de falha enquanto estudante, mostrando que, ler textos ou avançar em reflexões mais profundas e críticas, no âmbito acadêmico, tornaram-se cada vez mais complexas de serem realizadas na pandemia (Mestre Et Al., 2020).

Patrícia conseguiu criar uma rotina de estudos, mas raramente consegue tirar um tempo para brincar com seu filho, então o sentimento de culpa e a sensação de estar sempre falhando vem à tona, remetendo-nos ao que Zanello (2018) afirma acerca da maternidade como uma cobrança social. Já Geovana afirma que não consegue criar uma rotina de estudos e a realização das atividades e trabalhos acadêmicos ocorrem entre um e outro cochilo do bebê, durante os curtos intervalos entre essa ou aquela tarefa doméstica, ou durante a madrugada, quando o esgotamento físico e mental já atingiu seu ápice: “Eu simplesmente não tenho uma organização, uma rotina de estudos com horários definidos. Vou fazendo as coisas conforme dá, conforme os prazos vão se apertando”.

Os relatos apontam que o impacto da pandemia sobre as entrevistadas acometeu, além da produtividade, a saúde mental. As estudantes mães participam das aulas síncronas enquanto lavam a louça ou preparam o almoço, realizam trabalhos acadêmicos e escrevem o TCC, nas curtas sonecas dos filhos, ou emendam na madrugada, sendo o único tempo que resta para ler os textos ou fazer fichamentos. Compreender as causas de nós, mulheres, mães e estudantes, vivenciarmos com intensidade essas condições nos remete à discussão sobre a divisão sexual do trabalho, a qual escancara que estamos mais expostas à sobrecarga.

### *A divisão sexual do trabalho e a sobrecarga materna*

O modelo de família patriarcal, que delega a função do cuidado e as tarefas domésticas inteiramente às mulheres, fortalece as desigualdades entre os gêneros (Hirata; Kergoat, 2007). A pandemia intensificou os impactos da divisão desigual de tarefas na carga mental, consequências de um trabalho invisível de planejamento, organização e tomada de decisões no trabalho doméstico.

Para muitas mulheres, o trabalho doméstico não é um fato da quarentena, muitas delas já realizavam esse trabalho não remunerado. Entretanto, em tempos de isolamento social, esse trabalho tornou-se redobrado, como se uma lente de aumento fosse posta nessas desigualdades, fazendo com que elas as vivenciassem de forma mais intensa.

Nas falas das participantes, é possível observar que a mulher é a principal responsável em conciliar as funções (Hirata; Kergoat, 2007). Geovana afirma que assume a maior parte dos afazeres domésticos e dos cuidados com o bebê: “Estou em um processo de entender que eu não sou responsável por tudo e tentando ajudar ele a desconstruir que não devo ficar com quase todas as tarefas. Tem sido desgastante”. O relato de Carla é similar: “Eu não tenho paciência para esperar. Sempre peço ajuda, mas o companheiro não faz”. Larissa afirma que vive em um constante “processo de reconstrução”, em que, apesar de haver uma divisão do trabalho doméstico, seu companheiro não percebe “algumas coisas”.

Assim, o esforço de estabelecer uma divisão menos desigual representa para a mulher uma sobrecarga mental, uma vez que ela segue figurando como a responsável em última instância, reafirmando a naturalização dessas tarefas como sendo da mulher (Zanello, 2018). Larissa afirma que tem que organizar e planejar pequenas tarefas invisíveis: “tem certas coisas que são pra organizar, que não se vê necessidade de dividir com o parceiro, e são elas que caem em cima da gente” (Larissa). Para além de uma rotina tangível de tarefas domésticas e responsabilidades diárias assumidas predominantemente pelo gênero feminino, há, ainda, um trabalho invisível e pouco reconhecido que frequentemente recai sobre as mulheres, o qual se traduz no esforço mental ligado principalmente ao planejamento e gerenciamento da vida familiar. Mestre et al (2020) retratam que, em tempos de pandemia, o confinamento à esfera do lar intensifica, também, a sobrecarga de trabalho mental exercida por elas.

O trabalho invisível e a sobrecarga desencadeiam um impacto negativo na saúde mental das mães estudantes. Larissa relata que tem se sentido incapaz: “sempre acho que não vou dar conta, parece que sou incompetente, que eu não quero.” Patrícia demonstra o mesmo sentimento: “parece que não vou dar conta. Já tive muitos momentos de tristeza e de choro, de querer desistir de estudar”.

A tarefa mais importante neste momento – o cuidado – é o que pesa majoritariamente sobre as mulheres. Nessa missão de cuidar diariamente dos filhos, da casa e dos outros, aquelas que mais cuidam e que mais passam o tempo dedicando-se ao cuidado são, certamente, e na maioria das vezes, as que menos são cuidadas. Nesse sentido, o sentimento que a mãe estudante tem tido sobre si mesma é de fracasso, incapacidade e frustração.

A saúde mental das mães necessita ser uma pauta de discussão de todos. Receber ajuda, dividir tarefas e responsabilidades, encontrar tempo para o lazer e para usufruir de autocuidado, assim como ter uma rede de apoio fortalecida, faz toda a diferença para a saúde e o bem-estar das pessoas. E nós, mães, também temos esse direito? O dispositivo materno coloca as mulheres em uma relação naturalizada com o cuidado e a procriação, tornando biológicas as performances que, de fato, são interpeladas na e pela cultura desde que se nasce (Zanello, 2018). Ressalta-se, assim, que ser mãe em nossa sociedade, ainda mais em um período de isolamento social traz impactos à saúde mental das mulheres.

## **Considerações finais**

Enquanto mãe estudante, um dos maiores desafios que vivenciei nos últimos anos, foi de fato, conciliar os estudos e a maternidade em meio a uma pandemia. Em contrapartida, também pude experimentar a potência que é estudar sobre gênero, maternidade, divisão sexual do trabalho, relações de cuidado e feminismo e, além disso, poder escutar e dialogar com mulheres mães estudantes, que em suas vivências particulares deram vida a essa pesquisa.

A discussão realizada aqui partiu do entendimento de que o gênero, como uma interpretação social tecida sobre singularidades biológicas, concebeu para homens e mulheres funções diferentes dentro da sociedade e do lar. A responsabilidade pelos afazeres domésticos e pelas atividades do cuidado ainda são atribuídas somente à mulher, o que, conseqüentemente, fez com que a desigual divisão sexual do trabalho fosse evidenciada mais ainda na pandemia. A maternidade, construída historicamente como um destino biológico da mulher, ainda é naturalizada como sendo algo instintivo a elas. Quando se é mãe universitária, há um desgaste físico e mental muito grande em ter que conciliar o cuidado dos filhos e trabalho doméstico com as demandas acadêmicas.

Como objetivo deste trabalho, nos propusemos a investigar de que forma a pandemia evidenciou a desigualdade de gênero na vivência de mães estudantes de Licenciatura em Pedagogia e Licenciatura em Letras - Português do Instituto Federal de Brasília. Em nossa pesquisa de campo, percebemos que, de fato, a mulher que é mãe e estudante tem sofrido ainda mais nesse contexto pandêmico. A conciliação dos estudos com a rotina diária do lar e dos filhos tem sobrecarregado essas mulheres, o que tem gerado uma crise na saúde mental.

Relatar sobre os enfrentamentos das mães estudantes no contexto pandêmico, nos permite entender o quanto a divisão sexual de gênero impacta seus modos de viver e assim fazer e refazer os sentidos sobre a maternidade. É urgente e necessário lutar para que nós, mães estudantes, não tenhamos nossas formações negligenciadas. Por fim, entendemos que essa pesquisa não se esgota aqui. As possibilidades de continuidade são inúmeras, apontando, assim, para a necessidade de estudos mais aprofundados.

## Referências Bibliográficas

- AMORIM, T. S. S. **A Formação Acadêmica das Mães Universitárias do Campus Clóvis Moura: Um Olhar para a Qualidade.** Artigo científico. Campina Grande: Realize, 2012. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2012/ae0eb3eed39d2bcef4622b2499a05fe6.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2021
- ARIÉS, P. **História social da criança e da família.** Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BADINTER, E. **Um amor conquistado: o mito do amor materno.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.
- BARDIN, L. **Organização da análise. Análise de conteúdo.** São Paulo: Edições, v. 70, 2011.
- BOGDAN, R. C.; BIKEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** 12.ed. Porto: Porto, 2003.
- BRUSCHINI, C. **Trabalho doméstico: inatividade econômica ou trabalho não-remunerado?** Revista brasileira de estudos de população (online). v. 23, n. 2, p. 331-353, 2006. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0102-30982006000200009>>. Acesso em: 15 dez. 2020.
- CANGIANI, M. R.; MONTES, J. R. **Mulher, maternidade e trabalho acadêmico.** Invest Educ 57 Enferm, v. 28, n. 2, p. 176-186, 2010
- HIRATA, H; KERGOAT, D. **Novas configurações da divisão sexual do trabalho.** Cadernos de pesquisa (online). v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>>. Acesso em: 20 fev. 2021.
- INÁCIO, A. M. S; OLIVEIRA, N. **Maternidade e ensino superior: os desafios das estudantes mães nas licenciaturas do Instituto Federal de Brasília - Campus São Sebastião.** In: FONSECA, M; ALVES, C. **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na comunidade.** Brasília: Editora IFB, 2020. p. 48-68.
- LIMA, S. V. B; BOTELHO, D. **Culpa das Mães para com seus Filhos e sua Relação com Decisões de Consumo.** Revista Brasileira de Marketing (online). v. 18, n. 2, p. 171-197, 2019. Disponível em: <[http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014\\_EnANPAD\\_MKT1658.pdf](http://www.anpad.org.br/admin/pdf/2014_EnANPAD_MKT1658.pdf)>. Acesso em: 10 fev. 2021.
- MANZINI, E. **A entrevista na pesquisa social.** Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.
- MESTRE, S. de O.; LOVATO, I. M.; LOPES, A. G.; AZEREDO, E. P; B. de **Maternidade e produção acadêmica na quarentena: experiências e reflexões de mães sociólogas.** In: MARCHAND, A; GALVÃO, E; FERNANDES, M. **Mulheres Cientistas e os desafios pandêmicos da maternidade.** Porto Alegre: Editora Fi, 2020. v. 1. p. 87-99.
- RIBEIRO, F. G. **Mães estudantes: desafios da maternidade e da permanência na Universidade enfrentados pelas alunas do Curso de Serviço Social da UnB.** 2016. 63 f Trabalho de conclusão de curso (Bacharelado em Serviço Social)-Universidade de Brasília. Brasília. 2016. Disponível em: <<http://bdm.unb.br/handle/10483/17382>>. Acesso em: 30 nov. 2020
- SAMPAIO, S. M. R. **Observatório da vida estudantil: histórias de vida e formação na educação superior.** In: III CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA (AUTO) BIOGRÁFICA, 2008, Natal. Anais. CDROM
- SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil de análise histórica.** Educ. Realid., v. 2, n. 16, p. 5-22. 1995.
- URPIA, A. M. de O. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico: narrativas de um self participante.** 2009. 200 p. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.
- ZANELLO, V. **Saúde mental, gênero e dispositivos: cultura e processos de subjetivação.** 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.

# LUDOTECA COMO POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA ÀS MÃES ESTUDANTES DO IFB CAMPUS BRASÍLIA

Fernanda Campos Villela Maia  
Mônica Padilha Fonseca

## Introdução

Na maior parte da história da educação brasileira, o ensino superior atendeu apenas uma pequena parcela da população, com um profundo recorte social, gênero e classe. Nos últimos 20 anos essa realidade tem se modificado, mesmo que ainda longe de atender todos que querem chegar nessa escolaridade. Diversas políticas públicas, como alterações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), criação de programas como o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, Sistema de Seleção Unificada – SISU, Programa Universidade para Todos – PROUNI e o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, criação dos Institutos Federais e lei de cotas, ampliaram o acesso, incluindo, inclusive, parte das camadas populares no nível superior.

Hoje temos uma maioria de mulheres que cursam o ensino superior, na população com 25 anos ou mais de idade, 19,4% das mulheres completaram o ensino superior, enquanto os homens são 15,1% (IBGE, 2021). Elas estudam mais, porém as dificuldades e desafios presentes na sociedade e vida das mulheres no Brasil também são maiores, devido a desigualdade de gênero e injusta divisão do trabalho doméstico. Elas são a maioria encarregada pelos afazeres domésticos e cuidados de crianças e idosos (93%) em relação aos homens (80,4%), sendo que quando casados ou coabitantes residencial o índice dessa diferença se torna ainda maior (IBGE, 2018). Nesse debate, é preciso fazer o recorte sob a perspectiva racial, em que a mulher preta ou parda por conta de todo o contexto histórico brasileiro, em sua maioria é pobre, trabalhadora informal, moradora da periferia, sexualizada, marginalizada e por isso, mais vulnerável do ponto de vista social e econômico (Mendes, 2015), tornando ainda mais desigual a sobrecarga de mulheres.

Outra preocupação existente no país, provavelmente por conta da crença de que mulheres são inferiores a homens e por isso lhes devem submissão, é a da violência contra a mulher, seja ela física, psicológica, sexual ou patrimonial, diretamente ligada à segurança social. Esse problema não pode ser visto como uma consequência cultural ou da esfera individual e privada, é responsabilidade do Estado criar leis e programas de combate a violência doméstica. Apesar de já existir a Lei Maria da Penha (nº 11.340 de 7 de agosto de 2006), que torna crime violência contra mulheres, e a Lei nº 13.104 de 9 de março de 2015, que prevê o feminicídio como crime hediondo, infelizmente todos os tipos de violência ainda acontecem todos os dias no Brasil, matando dentro de suas casas em sua grande maioria mulheres pretas (IBGE, 2021). Ainda precisamos de diversas políticas públicas para que as mulheres se sintam e sejam de fato livres e seguras.

Compreendendo esse contexto, o foco deste estudo está nas políticas de assistência para mães estudantes. Como acontece o conflito existente entre a maternidade e os estudos? A evasão escolar atinge homens e mulheres, mas são por motivos diferentes. Um dos motivos que afastam mulheres da vida escolar/acadêmica é a maternidade (IBGE, 2019), o que as coloca em desigualdade de oportunidades e escolhas. Escolhemos o Instituto Federal de Brasília – IFB, especificamente o *Campus* Brasília, como locus de pesquisa para compreender as dificuldades enfrentadas e soluções encontradas para que as mães estudantes se sintam acolhidas, evitando a evasão escolar.

O Instituto Federal de Brasília é uma instituição de educação superior, básica e profissional, pluricurricular, multicampi e descentralizada. Como parte da política de ampliação e fortalecimento da educação pública, criado no ano de 2008 e pertencente a Rede Federal de Educação Profissional, o IFB atua nas áreas de ensino, pesquisa e extensão, oferecendo diversos cursos a comunidade (IFB, 2009). Atendendo mais de 15 mil estudantes e quase 1.500 servidores, o IFB conta com dez sedes no Distrito Federal, sendo uma delas o IFB *Campus* Brasília (IFB, 2021). O meio de ingresso aos cursos de nível superior no Instituto Federal de Brasília é o Sistema de Seleção Unificada (SISU), já para os cursos técnicos utiliza-se o método de seleção aleatório por meio de Sorteio Eletrônico, com vagas reservadas para o Sistema de Ações Afirmativas Legais ou Institucionais.

A unidade do *Campus* Brasília oferece cursos técnicos, superiores e de Formação Inicial e Continuada (FIC) nas áreas de Gestão e Negócios, Tecnologia da Informação, Licenciatura em Dança, além de projetos de extensão e cursos de idiomas para o público interno, composto por mais de cinco mil estudantes e 224 servidores no ano de 2020 (IFB, 2021).

## **Políticas de assistência estudantil voltadas para mães**

Nos últimos 20 anos a história da educação no Brasil, outrora elitista, machista e excludente, teve muitas transformações por conta das várias políticas desenvolvidas com o intuito de torná-la acessível. Como resultado das várias políticas e regulamentos criados com o intuito de ampliar e democratizar o ensino superior, a educação no Brasil deixou de ter o perfil predominantemente elitista de outrora e passou a ter um caráter mais social, com a participação de jovens oriundos de classes sociais mais baixas, filhos da classe trabalhadora.

Entre os anos de 2012 e 2018, jovens com idade entre 18-24 anos com renda per capita de até 1 salário-mínimo aumentaram suas participações nesse nível de ensino (SEMESP, 2020). Por conta da inserção de outras camadas da sociedade no ensino superior, principalmente após a política das cotas, foi necessária a criação de políticas públicas que dessem condições de permanência para esses estudantes e assim surgiu o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES (Brasil, 2010). Os objetivos do PNAES são:

- I – democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal;
- II - minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da educação superior;
- III - reduzir as taxas de retenção e evasão; e
- IV - contribuir para a promoção da inclusão social pela educação.

Trazendo o recorte para as participantes dessa pesquisa, uma das áreas de ação de assistência estudantil proposta pelo PNAES é a de criação de creches. Em seu Art.4º, Parágrafo Único, o PNAES reconhece as creches como garantia de direitos tanto da mulher trabalhadora quanto da criança. Esse direito precisa ser observado nas instituições federais de ensino superior, uma vez que fazem parte da estrutura do Estado, não tendo creches públicas suficientes, precisam se responsabilizar por executar ações de assistência estudantil para as mães.

Mesmo constando no Art.7º da Constituição Federal inciso XXV a assistência gratuita em creches e pré-escolas aos filhos e dependentes de trabalhadores desde o nascimento até os cinco anos de idade, a realidade ainda não é essa. Em 2019, no

Brasil, 42,22% das crianças entre zero e três anos se enquadravam nos critérios do Índice de Necessidade por Creches e apenas 30,94% dessas crianças recebiam o atendimento por creches. No Distrito Federal, no ano de 2020 o percentual é ainda menor, apenas 19,27% das crianças nessa faixa etária recebiam o atendimento em creches. A oferta de creches é fundamental para que mulheres consigam lidar com a maternidade e estudos, tendo a oportunidade de entrar no mercado de trabalho mais capacitadas.<sup>40</sup>

Um marco regulatório importante para as mães estudantes é a Lei nº 6.202/1975, que tem o objetivo de dar condições de ensino para estudantes gestantes garantindo o regime de exercícios domiciliares a partir do oitavo mês de gestação. O projeto de Lei 2350/15 aprovado pelo Planalto em 2018 visa o aumento do período de afastamento que é de três meses, mas ainda segue aguardando aprovação do Senado Federal (Brasil, 2015).

Apesar das importantes políticas voltadas para o ingresso e permanência de estudantes considerados vulneráveis do ponto de vista socioeconômico, quase inexistem políticas de assistência estudantil voltadas para estudantes mães (Saalfeld, 2019).

Dentre essas políticas de democratização da educação, estava a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, concretizada por meio da Lei 11.892/08, que teve o objetivo de ampliar a rede profissional e tecnológica de ensino. A missão dos Institutos Federais - IFs é contribuir com o desenvolvimento social da região em que atua, democratizando o saber, identificando as necessidades da população local e criando tecnologias de inclusão social (Brasil, 2008). Para Pacheco (2011), os Institutos Federais devem ser Observatórios de Políticas Públicas, por meio do ensino, extensão e participação da comunidade assistida.

Como política interna de assistência estudantil, o IFB possui o Programa de Assistência Estudantil do IFB (PAE), baseado nos objetivos e ações propostos no PNAES e na política de criação dos IFs, que busca desenvolver e implementar projetos de pesquisa, permanência e extensão. Até 2020, constava no PAE IFB como um de seus programas de promoção à permanência o Auxílio Criança. Essa ação oferecia o auxílio para estudantes matriculados no IFB modalidade presencial em situação socioeconômica vulnerável e que não tinham com quem deixar os filhos de 0 (zero) a 12 (doze) anos de idade durante o horário de aula, tendo como objetivo evitar a ausência nas aulas e a circulação de crianças no *campus* (IFB, 2014). Porém, esse auxílio específico não foi colocado em prática nos campi. De acordo com a Resolução nº41 de 2020, estudantes que possuem filhos poderão ser assistidos pelo Programa Permanência.

## **Conflito entre estudos e maternidade**

O cuidado materno e os trabalhos domésticos são papéis que histórica, cultural e socialmente são vinculados à figura feminina. Uma representação fiel a essa realidade é o curta-animado *Vida Maria* que nos traz um retrato de muitas meninas e mulheres de classes mais baixas no Brasil. Na história, Maria, quando ainda criança precisa deixar de estudar, pois isso era considerado “bobagem”, para ajudar nas tarefas de casa tidas como essenciais. Com o tempo Maria cresce, se torna mãe e esposa e continua exercendo a função de cuidadora do lar que lhe foi passada culturalmente por sua mãe e que ela passará para suas filhas (*Vida Maria*, 2007). Durante quase toda a nossa história, a maternidade, o amor materno e o cuidar das crianças além de romantizados, foram condicionados às mulheres (Saalfeld, 2019).

---

<sup>40</sup> Dados retirados do Primeira Infância Primeiro

O movimento feminista no Brasil impulsionou várias modificações culturais, sociais e políticas e com isso as mulheres foram, aos poucos, conseguindo ocupar lugares de poder e representatividade na sociedade. Uma das reivindicações era justamente o amparo do estado sobre o cuidado de seus filhos para que pudessem ingressar no mercado de trabalho (Silva, 2015).

Mesmo com todas as conquistas e a crescente ocupação de mulheres nos diversos espaços sociais, ainda vivemos em uma sociedade machista e patriarcal, que inferioriza as mulheres, desvaloriza o trabalho doméstico, que por entender como algo natural, não é remunerado como qualquer outro trabalho. Por conta da forma como foi construído socialmente o papel da mulher e do homem, seja por preceitos religiosos ou filosóficos, a divisão do trabalho doméstico e do cuidado é desigual (Cisne, 2015 *Apud* Saalfeld, 2019) e o peso da balança ainda recai para o lado feminino.

Uma grande preocupação social existente na América Latina ainda hoje é a gravidez na adolescência, sendo 15% das gestações de adolescentes com menos de vinte anos. No cenário brasileiro, essa situação é consequência do grande número de casamentos de menores de idade, falta de acesso e instrução para o uso de preservativos e métodos contraceptivos, educação e saúde sexual e acompanhamento sobre planejamento familiar. É importante que a educação sexual e a responsabilidade de prevenção sejam tanto para os meninos quanto para as meninas, pois quando acontece a gravidez precoce, a barreira aos estudos e trabalhos recai principalmente para as mulheres. Resultado de tudo isso é a evasão ou interrupção do processo escolar de meninas, fomentando e expondo-as cada vez mais ao ciclo de pobreza, violência, criminalidade e marginalização social (Miquilena; Lara, 2021). Para Guedes (2009), a fase em que a maternidade ocorre na vida dessas mulheres é um fator decisivo de sucesso ou não na maioria da vida e carreira delas.

Resultado da nossa cultura patriarcal que obriga mulheres a se tornarem mãe e exercerem os cuidados de seus filhos, mas abre um leque de escolhas para homens decidirem se desejam ou não exercer a paternidade é o número exorbitante de mais de seis milhões de brasileiros que não possuem o nome do pai na certidão de nascimento (CRC, 2020). Isso força as mulheres contemporâneas a fazerem cada vez mais malabarismos com funções como trabalho, estudos e filhos, o que as coloca em posição de desvantagem.

Hirata (2007) sugere que usemos o termo conflito e tensão para nos referirmos à tripla jornada de trabalho de mulheres mães que precisam lidar com funções profissionais, de estudo, pessoais e familiares ao mesmo tempo. Quando usamos o termo conciliação pode parecer que é possível e desejável que a mulher moderna dê conta de tudo. Essa perspectiva é reforçada quando colocamos as mulheres como guerreiras e super-heroínas, valorizando um esforço que vem da necessidade, em que precisam deixar de lado direitos básicos ao lazer e descanso, que acabam sendo mais usufruídos pelos homens.

O cuidado materno e os afazeres domésticos ainda recaem sobre as mulheres em sua grande maioria, e mais do que isso, ele é solitário e exaustivo para mulheres estudantes de nível superior (Urpia, 2009). Se em um dado momento da nossa história as instituições educacionais não eram respectivas a mulheres, isso tem mudado, já que atualmente mulheres predominam a maioria dos estudantes matriculados na modalidade de ensino superior, sendo também as que mais cursam licenciaturas, representando 72% (INEP, 2019).

Em entrevista realizada com mães universitárias da UFBA, as maiores dificuldades encontradas por estudantes mães é o conflito entre vida acadêmica e maternidade. Quando não são assistidas pela creche, as estudantes contam com o apoio de seus

pais e sogras no cuidado de seus filhos para que possam dar continuidade aos estudos (Urpia, 2009).

Essa é a realidade de muitas outras estudantes mães que não contam com políticas de assistência voltadas para o cuidado de crianças e/ou nem com a participação dos genitores de seus filhos no processo de criação. Essa solidão materna se dá ao fato do abandono ou afastamento paterno, algo que foi culturalmente naturalizado na nossa sociedade (Urpia, 2009). Resultado disso no mundo acadêmico são estudantes que precisam trancar disciplinas ou semestres para se dedicarem aos cuidados dos filhos, pois a rotina acadêmica e a maternidade possuem demandas de atenção e entrega exaustivas e conflitantes.

Cuidados com a casa, vida profissional, atenção e cuidado às crianças, alimentação, leitura e produção de textos e trabalhos acadêmicos, presença nas aulas, participação em eventos acadêmicos e estágio são muitas das tarefas exercidas por mães estudantes. Tarefas que se tornam quase inviáveis para uma única pessoa administrar, acarretando com que estudantes mães sintam falta de tempo de qualidade para os estudos e para si. Como essa forma de matinar e produzir é exigida dessas mulheres pela sociedade como um todo, seja por meio da família, estado ou igreja, as que não conseguem exercê-las com sucesso acabam se sentindo frustradas (Urpia, 2009).

## **Ludotecas e Creches nas Instituições de Ensino**

Diante dos desafios e funções que são realidade de muitas mães estudantes, pesquisamos autores que estudam sobre a importância que as políticas de assistência para mães têm no processo de sua formação acadêmica e o quão relevantes são para a sociedade. Uma das soluções encontradas nesses estudos são as experiências de implementação de creches ou ludotecas em instituições de ensino. É importante ressaltar que poucas são as pesquisas existentes que relacionam maternidade e assistência estudantil (Saalfeld, 2019).

As creches universitárias tornaram-se pauta a partir do movimento feminista no país, mas ainda não se concretizaram como políticas públicas permanentes. Para que as mulheres possam exercer em pé de equidade sua vida acadêmica, o ideal era desvincular o papel de cuidadora de crianças às mulheres, mas enquanto vivemos em desequilíbrio precisamos das creches, e quem sabe um dia chegarmos a um projeto revolucionário de responsabilidade social e coletiva das crianças (Silva, 2015). Silva usou o termo “*sufoca*” para se referir a como pressionamos mulheres a terem filhos e como sufocamos as mesmas e suas crianças por conta da falta de políticas que lhes deem assistência. As creches foram criadas com o objetivo de fornecerem assistência de cuidados com crianças, como direito das/os trabalhadoras/es e estudantes e, para tal, necessita ser ampliada para todas as instituições de ensino (Cavalcante; Cravo, 2016).

Apesar de já existirem políticas de assistência estudantil para atender necessidades básicas como alimentação e moradia, não existem políticas públicas institucionais e amplas voltadas para as necessidades específicas de estudantes mães (Saalfeld, 2019). Ou seja, as políticas existentes não são suficientes para permanência e aproveitamento do processo de formação dessas mulheres. As instituições de ensino desempenham um papel importante no processo de criação e implementação de políticas assistenciais estudantis de permanência que atendam as necessidades reais de seus estudantes, pois é função delas disseminarem o estudo e conhecimento (Cavalcante; Cravo, 2016). Faz parte do plano de assistência desenvolver políticas de permanência dos estudantes, de acordo com suas realidades e necessidades, dando oportunidades igualitárias de formação profissional, gerando desenvolvimento e inserção social.

A Creche Francesca Zacaro Faraco, fundada em 19 de maio de 1972 foi a primeira creche universitária criada no país, num contexto de reivindicação de mulheres mães trabalhadoras e universitárias sobre o cuidado de crianças para que pudessem exercer suas outras funções. Inicialmente atendia crianças de zero a dois anos, filhas de funcionárias, professoras e estudantes da universidade. Após passar por alteração em sua constituição, passou a ter um caráter pedagógico e em 1994 a creche passou a atender também filhos de homens servidores, mas infelizmente parou de atender filhos de estudantes (UFRGS, [s.d.]

Fundada em 1983, por meio da reivindicação de mulheres sobre o cuidado de seus filhos, a creche da Universidade Federal da Bahia foi criada com o intuito de atender crianças de 4 meses a 3 anos e 11 meses de idade, filhos de estudantes e funcionárias da instituição (UFBA, [s.d.]). Sua equipe é composta por pedagogos, assistentes sociais, enfermeiros, nutricionistas e bibliotecários. A creche funciona todos os dias da semana de acordo com o calendário acadêmico e atende filhos de estudantes e presta auxílio a essas jovens no processo de transição para a maternidade, colaborando não só com a permanência dessas na universidade, mas com o processo educativo de seus filhos (Urpia, 2009).

Temos a Ludoteca “Tempo do Brincar” uma outra experiência na Bahia na cidade de Itapetinga, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Aberta desde 2003, não fica claro se tem como um dos objetivos atender os filhos das estudantes. Como projeto de extensão eles atendem crianças com idade de cinco aos doze anos, além de realizar visitas agendadas de escola e, para isso, contam com uma equipe de monitoras do curso de Pedagogia (Pires, 2019).

Outro exemplo de apoio às mães estudantes vem da Universidade de Brasília (UnB), que possui uma sala de acolhimento para crianças de zero a doze anos incompletos, equipada com livros, carrinhos de bebê, brinquedos, geladeira e micro-ondas, além de um banheiro com fraldário dentro da Faculdade de Educação. Antes do espaço ser criado, alguns estudantes voluntários cuidavam das crianças no horário de aula de suas mães e elas sofriam muita discriminação por parte de alguns professores e se sentiam invisibilizadas junto aos seus filhos dentro da instituição. Buscando oferecer suporte institucional para as mães, a sala fica disponível para uso de estudantes devidamente cadastrados e apesar de ser voltado para crianças, elas só podem permanecer no espaço na companhia de seus responsáveis, já que nenhuma pessoa é designada para isso (Pederiva, 2017).

As creches e ludotecas além de garantir o direito de acesso e permanência à educação de mães estudantes, também servem como garantia de direitos da infância para crianças, pois acabam comparecendo às salas de aulas quando as mães ficam sem alternativa de quem deixá-las (Alves, 2020).

Foi a partir dessa realidade, que foi criada a Ludof no IFB *Campus* São Sebastião, o projeto foi pensado quando os professores se deparavam cada vez mais com a presença das crianças - filhos de estudantes - nas salas de aula, uma vez que nos cursos do *campus* predominava o público feminino. Assim, ao implementarem o curso de Pedagogia, em 2017, foi previsto a criação da ludoteca que também seria o laboratório pedagógico de extensão e pesquisa do curso.

Em 2018, foram adquiridos os primeiros materiais, tanto em mobiliário: mesas e cadeiras infantis, almofadas, tapetes; como jogos, brinquedos e materiais de artes. foram adquiridos em edital de fomento à infraestrutura de laboratórios do IFB. No mesmo ano, foi criado o regulamento da Ludoteca, e lançado um edital de chamamento público para estudantes de Pedagogia e Letras interessados em participar do projeto de extensão. Após estruturação da equipe, foi realizada uma eleição com participação das estudantes do *Campus* para escolha do nome do projeto, sendo o nome Ludof vencedor e

realizado concurso interno para definir sua logomarca. Essas ações foram importantes para o engajamento da comunidade interna e divulgação do projeto. Assim, no primeiro semestre de 2019 a LudolF abriu suas portas para o atendimento de até cinco crianças nos dois períodos do diurno. Nessa fase, as monitoras, em sua maioria, eram voluntárias e a infraestrutura do prédio que abrigava a sala não era adequada.

O trabalho desenvolvido do LudolF é voltado para formação das discentes dos cursos de educação e acolhimento dos filhos de estudantes e trabalhadores presentes no *campus*, com o enfoque do livre brincar. Além disso, é um projeto de extensão que realiza atividades junto com parceiros como a Ludocriarte, brinquedoteca comunitária da cidade. Assim, além de servir como espaço de formação de licenciandos em Pedagogia e Letras Português, e do curso FIC em Monitor Infantil, permitindo-lhes o contato com crianças e com o brincar, garante às mães do *campus* o direito à educação e ao processo de formação acadêmica, oferecendo-lhes condição de permanência (Alves, 2020).

Contando com trinta crianças inscritas no ano de 2020, o projeto teve que ser paralisado devido a pandemia do Covid-19. Em 2021, após reforma e criação do parquinho, a Ludoteca voltou a funcionar. A infraestrutura do prédio melhorou e a equipe conseguiu junto ao IFB o pagamento de bolsa para todas as monitoras. Dessa forma, foi possível abrir a Ludoteca em todos os turnos, atendendo a dez crianças por vez.

Além de ser um centro de apoio materno para estudantes mães e um laboratório pedagógico para estudantes do *campus*, a LudolF desenvolve trabalho comunitário contando com parcerias da região, seja promovendo atividades pedagógicas e lúdicas ou realizando oficinas e formação de monitores infantis, envolvendo assim não só a comunidade acadêmica como também a comunidade local (IFB, 2020). A partir dessa experiência foi possível pensar o mesmo projeto para o *Campus* Brasília, tendo em vista que o IFB conseguiu recursos para uma emenda parlamentar. A pesquisa deste trabalho foi conduzida justamente na fase de montagem da equipe e elaboração do projeto da Ludoteca do *Campus* Brasília, possibilitando a instrumentalização dele, com dados e informações preciosas.

## A pesquisa

A pesquisa realizada teve como base o contexto das dificuldades de mães estudantes na sociedade brasileira, buscando identificar quais são as necessidades das mães que estudam no Instituto Federal de Brasília *campus* Brasília. De cerca de 5 mil estudantes no ano de 2021 no *Campus* Brasília, 369 eram mães. Esse número representa estudantes de cursos de idioma, ensino médio integrado, técnico, graduação, especialização e mestrado.<sup>41</sup>

O problema de pesquisa surgiu na tentativa de compreender como uma Ludoteca no IFB, dentro da política de assistência estudantil do *Campus* Brasília, pode contribuir para a permanência das mães estudantes. Como prévia da pesquisa, foi aplicado um questionário em 2019, contendo aproximadamente 10 questões em 26 estudantes mães dos cursos de graduação de Gestão Pública do IFB *Campus* Brasília, em que elas relataram que, em meio à rotina atribulada para atender suas várias funções, acabam não tendo condições de se dedicarem à vida acadêmica como gostariam e admitiram sentir falta de tempo para se dedicarem aos estudos. Nesse levantamento inicial, mais da metade das estudantes mães relataram que também contam com o apoio de seus

---

<sup>41</sup> Dados informados pela Direção-Geral do Campus Brasília em resposta a uma solicitação de informação feita pelo Fala.BR no dia 21/06/2021.

familiares para permanecerem estudando. Quando perguntadas sobre a implementação de uma política com a criação de uma ludoteca, 80,8% das estudantes afirmaram que seria muito conveniente para elas. Esses dados iniciais, serviram de motivação para realização de trabalho final de curso, com a perspectiva de investigar, agora, as estudantes mães de todos os cursos do *campus* e com um questionário mais robusto.

Conseguimos identificar junto ao Registro Acadêmico do *Campus* um total de 336 mulheres mães estudantes do IFB *campus* Brasília, que foram convidadas a participar dessa pesquisa, independente de renda per capita, estrutura familiar ou turno de estudo. Do total de convidadas a participarem da pesquisa por meio do questionário, cinquenta estudantes mães responderam ao instrumento de coleta de dados.

O questionário aplicado em junho e agosto de 2021, tinha 24 perguntas sobre renda e estrutura familiar, cuidados dos filhos, dificuldades vivenciadas por serem mães estudantes, participação dos programas de assistência estudantil do *campus* e qual tipo de assistência de permanência elas gostariam de receber.

A metodologia utilizada nesta pesquisa foi a de pesquisa descritiva e aplicada, com fonte de pesquisa primária e sendo utilizada abordagem mista na análise de dados, sendo quantitativa pois foram utilizadas estatísticas representadas nos gráficos na apresentação dos resultados encontrados nas perguntas fechadas do questionário. As 50 participações resultaram numa amostragem representativa da população total de 336 estudantes, tendo 95% de confiabilidade e 13% de margem de erro. É qualitativa pois tem a finalidade de transcrever e apresentar da melhor maneira o que foi manifestado pelas participantes da pesquisa, dando a oportunidade de as estudantes relatarem experiências individuais nas questões abertas. Na transcrição dos resultados, foram criados nomes fictícios para a identificação das participantes, a fim de melhor compreensão das respostas transcritas.

Para testar a objetividade, clareza e média de tempo de resposta do questionário, foi realizado um pré-teste de aplicação com colaboração de duas estudantes mães do curso de Pedagogia do *Campus* São Sebastião e uma estudante do curso de Gestão Pública do IFB *Campus* Brasília.

Os dados foram coletados por meio da ferramenta *Google Forms*, que permite a criação de formulários, coleta de respostas e contabilização dos dados e do *software Survey Monkey*, que calcula o tamanho da amostragem da pesquisa.

Para maior clareza dos resultados, a análise das respostas obtidas nessa pesquisa foi dividida em três seções: perfil pessoal e estrutura familiar das estudantes mães; o conflito estudos x maternidade; e Ludoteca como política de permanência.

### *Perfil pessoal e estrutura familiar das mães estudantes*

A maioria do público respondente pertence aos cursos de Gestão Pública e Licenciatura em Dança, com a faixa etária entre 30-49 anos, e com vulnerabilidade socioeconômica: 48% vivem com uma renda familiar de dois a cinco salários-mínimos e 34% com no máximo 1,5 salário-mínimo. As políticas públicas de assistência voltadas para esse público são de extrema importância, uma vez que podemos inferir que elas não têm condições de pagar babá ou creche para ajudar nos cuidados de seus filhos.

Sobre a quantidade de filhos, 86% dessas mulheres possuem um ou dois filhos. As crianças de zero a seis anos de idade representam 48% do total, sendo essa a fase da infância em que exige maior atenção e cuidados por parte dos responsáveis, tornando a conciliação com os estudos quase inviável e sufocante sem uma rede de apoio.

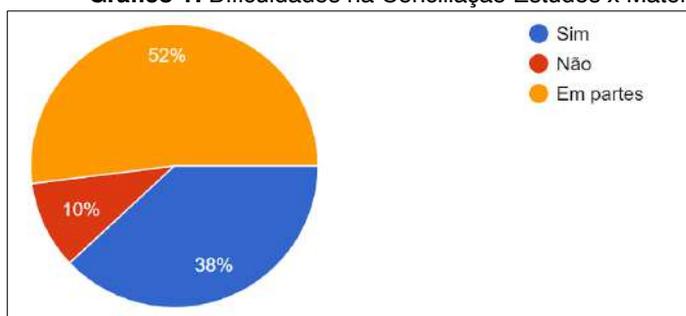
É relevante notar que 28% das estudantes afirmaram não contar com nenhuma rede de apoio, o que mostra a importância da implementação da ludoteca no *Campus* Brasília para que elas tenham condições justas de permanência na instituição de ensino. Apesar de 64% das estudantes afirmarem se relacionar com o progenitor de seus filhos, apenas 32% contam com o apoio deles para cuidar das crianças. Esse dado só corrobora com as ideias trazidas por Saalfeld (2019) sobre a desigual divisão sexual do trabalho doméstico e o cuidado de crianças, fruto de uma construção histórica, em que mulheres, além de vistas como naturalmente designadas para tais funções, são vistas como submissas aos homens (ideia androcentrista).

### *Conflito estudos x maternidade*

A fim de compreender como a Ludoteca, dentro da política de assistência estudantil do *Campus* Brasília, pode contribuir para permanência das mães estudantes e qual a melhor forma de atuação do projeto, além de entender como essas mulheres têm permanecido no *campus* e sob quais circunstâncias, esta seção é voltada para a compreender a relação dessas mulheres na divisão entre estudos e maternidade. Os resultados mostram que apesar de continuarem estudando, as mães não conseguem fazer isso da melhor forma por conta da solidão materna, sobrecarga com tarefas domésticas e falta de políticas de assistências.

Quanto às dificuldades e conflitos vivenciados por serem mães, somente 10% das participantes afirma não haver nenhum tipo de contrariedade, como pode ser visto no gráfico a seguir. É consternante observar que 90% delas têm dificuldade em estudar e maternar. Será que esse resultado seria inverso ao perguntar para um público de pais? Conforme sugere Hirata “Contudo, entre modelo e realidade das práticas sociais pode haver uma grande distância, e em geral incumbe apenas às mulheres operar essa conciliação” (2007, p. 10).

**Gráfico 1:** Dificuldades na Conciliação Estudos x Maternidade



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Na sequência, quando perguntadas quais das dificuldades já haviam vivenciado, os afazeres domésticos se destacaram com 70%, a rotina de cuidados com as crianças 64% e dificuldade financeira com 48%, informações consoantes com a realidade das mulheres mães no país, de acordo com dados do IBGE citados anteriormente.

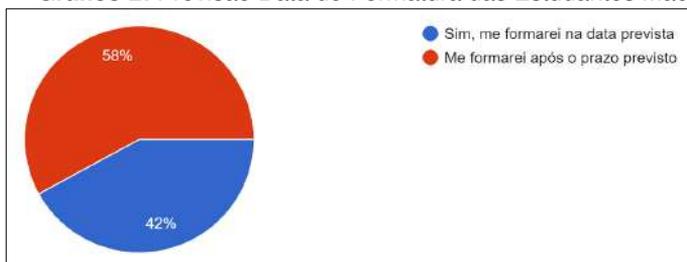
Outras dificuldades apontadas foram: As atividades extracurriculares (30%), a falta de divisão do trabalho doméstico entre os genitores das crianças (28%) e o deslocamento até o IFB (28%). A maternidade solo (20%), ausência de creches (20%), falta de apoio familiar (18%), invisibilidade social (18%) e falta de compreensão dos professores

(14%) também foram apontadas. Essa realidade de não conseguir aproveitar os estudos de maneira plena pode ser exemplificado no relato da estudante Sarah que diz possuir:

Excerto (1) dificuldade em conseguir estágios por não ter com quem deixar as crianças, e meu filho mais velho tem questões específicas como o TDAH e o TEA leve, por isso faz acompanhamentos semanalmente com fonoaudiólogo, psicólogo e precisa de um apoio nas atividades escolares o que torna mais difícil ainda.”

Essas dificuldades apresentadas pode ser o motivo que levam mais da metade dessas estudantes a responderem que não se formarão na data prevista para o curso, conforme gráfico a seguir:

**Gráfico 2: Previsão Data de Formatura das Estudantes Mães**



Fonte: Elaboração própria, 2022.

Por conta das dificuldades encontradas e para entender melhor a rotina dessas estudantes, analisamos as questões relacionadas ao cuidado das crianças durante o horário de aula. Era importante saber com quem e/ou onde seus filhos ficam enquanto elas assistem às aulas presenciais. Vimos que a maior parte (30%) das mães afirmaram que ficam sozinhas ou na companhia dos irmãos mais velhos e 20% disseram que ficam com os seus companheiros. Sobre as crianças que ficam sob os cuidados dos/das tios/as e avós ou em creches/escolas a taxa de resposta foi de 18%, enquanto 6% ficam com cuidadoras e outros 6% com amigos/as e vizinhos/as. Nas respostas, 6% das mães afirmaram, ainda, que as crianças ficavam com elas dentro do IFB e umas das participantes citou que é avó, mas assiste aulas na companhia da neta pois cuida da criança para os pais. Esse dado já revela uma porcentagem importante que levaria seus filhos todos os dias para as aulas, caso tivesse uma ludoteca.

É interessante notar que, apesar de apenas 6% afirmar que não possui rede de apoio e que leva seus filhos para o IFB, quando perguntadas se elas já precisaram assistir aula na companhia dos filhos, 22% afirmam que levam suas crianças na maioria das aulas. Isso revela novamente a desigualdade na divisão do trabalho doméstico, que quando a rede de apoio falha quem fica com os filhos é a mãe. Como se sua atividade fosse menos relevante que a do pai. Com a criação de uma ludoteca é possível atender essas mulheres que não têm nenhuma opção de onde deixar seus filhos enquanto estudam, e também daquelas em que a rede pode vir a falhar. Identificamos que mais de 58% disseram que já levaram seus filhos para a sala de aula. Sendo que 22% levam quase sempre e 36% apenas esporadicamente em casos excepcionais.

Em seguida foi perguntado quais motivos as fizeram levar os filhos para sala de aula, a maioria esmagadora foi o fato de não terem com quem deixá-los, como sugerem as falas das mães participantes. *“Não tinha com quem deixá-lo. E ele era pequeno para deixar sozinho em casa. E, também, é crime deixar criança sozinho em casa”,* relatou

*Cláudia*. A fala da participante está correta e de acordo com o Código Penal Brasileiro, que define em seu artigo 133 que: “Abandonar pessoa que está sob seu cuidado, guarda, vigilância ou autoridade, e, por qualquer motivo, incapaz de defender-se dos riscos resultantes do abandono: Pena - detenção, de seis meses a três anos” (Brasil, 1940).

Outra participante, Maria, conta que só assiste aula na companhia dos filhos esporadicamente: “*Às vezes não tinha aula ou as meninas estavam doentes. Outro aspecto a ser levado em consideração é o caso das mães lactantes, pois segundo a legislação a estudante pode ficar até 3 meses em regime domiciliar a partir do 8º mês de gestação, mas não há uma previsão para auxiliar essa estudante durante o período recomendado de 2 anos de aleitamento materno. Como explicita Joana, que leva seu filho por “Não ter ninguém para ficar com eles, até mesmo dando mamar pro bebê”.*

Uma questão fundamental trazida a partir do relato de uma estudante, é a necessidade de conscientização e sensibilização dos colegas de classe sobre a maternidade, suas demandas e a presença de crianças nesses espaços públicos tidos para adultos que precisa ser naturalizada e respeitada. Os olhares de julgamento e preconceito e a falta de sensibilização que são muitas vezes voltados para essas mulheres não só em instituições de ensino, mas na vida em geral, acabam silenciando mães e filhos. Ao excluirmos crianças desses locais acabamos por excluir também as mulheres que são mães, deixando de garantir muitos de seus direitos. A fala da estudante ainda mostrou a importância e sensibilidade da solidariedade existente entre mães no cuidado das crianças dentro do espaço acadêmico:

Excerto (2) acho importante também alguma campanha de conscientização, uma vez uma colega levou seu filho e ele estava dando birra chorando, muitos olharam com cara feia, mas poucos se propuseram a ajudar. Eu tinha um brinquedinho na bolsa e dei a ela pra ele brincar, pra ver se ele se sentia melhor, se acalmava e conseguíamos ouvir o professor e ter a aula, pois entendi que se ela trouxe ela não teve outra opção, então talvez uma ação para que as pessoas consigam se colocar no lugar daquela mãe, pois não é fácil pra ninguém. Todos temos nossas lutas para estar ali estudando, mas a maternidade sem dúvidas é uma dessas lutas (Relato da participante Beth).

### *A Ludoteca como política de permanência no campus Brasília*

Quando perguntado se os programas existentes ajudam essas mães a permanecerem estudando, foi relatado por Caroline que “Não. Pois mal dava pra comprar alguns alimentos quando estava disponível para saque”. No contexto de (in)segurança social em que estamos vivendo, onde 1/3 da população se encontra em situação de insegurança alimentar grave ou moderada, sabemos que cuidar e atender necessidades de crianças tem sido um desafio cada vez maior.

A falta de políticas públicas de assistência para mulheres mães e às vezes a falta de uma rede de apoio torna o maternar ainda mais solitário e exaustivo por conta das muitas demandas da mãe estudante. Urpia (2009, p.165) relata que:

No conjunto dessas relações de gênero e geração, as jovens mães-universitárias vão construindo sentido de suas experiências, criando caminhos possíveis para enfrentar os desafios que se apresentam cotidianamente. Desafios que se expressam por meio dos preconceitos e prescrições de gênero; das dificuldades em marcar a diferença no que tange à experiência de maternidade das gerações precedentes; das difíceis e intermináveis negociações para fazer a adaptação de suas crianças à creche; da sobrecarga de trabalho doméstico, dentre outras coisas.

Esse trecho dialoga com os resultados sobre as situações já vivenciadas por serem mães estudantes, as principais ocorrências foram: precisar sair da aula mais cedo para ficar com os filhos (56%), faltar aula (52%) ou não participar de atividades acadêmicas como trabalho em grupo, viagens e congressos científicos (48%) por conta do cuidado dos seus filhos. A reprovação em disciplinas e a perda de provas foram as segundas mais experimentadas (26%), enquanto o trancamento de disciplinas ou do curso são as situações menos vividas (24%). As respostas dessa pergunta nos mostram que apesar de todas as dificuldades e conflitos existentes entre maternar e estudar, as mães estudantes do *campus* Brasília continuam resistindo ao contexto de invisibilidade em que são inseridas, defendendo o lugar que lhes pertence e buscando oportunidades de crescimento profissional, intelectual e provável melhoria de vida para si e os seus.

Além de desenvolver políticas de permanência para essas mulheres, é preciso que elas consigam usufruir de todas as atividades do espaço acadêmico, e não somente às aulas. As instituições de ensino precisam desenvolver meios que ofereçam condições para o processo de formação ser proveitoso e rico em aprendizagem. É preciso fazer com que as letras dos documentos institucionais tomem forma na realidade, como no Projeto Pedagógico Institucional do IFB em seu segundo capítulo:

A constituição de 1998 estabelece em seu artigo 206, inciso I, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola como um dos princípios norteadores das ações de ensino no Brasil. Essa visão é reforçada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação e pelo Estatuto da Criança e do Adolescente. Conclui-se, assim, que deve ser garantido a todos o direito de acesso ao ambiente escolar, de forma que o ingresso de estudantes deve basear-se em ações de caráter inclusivo, abolindo práticas que criem barreiras de acesso para aqueles historicamente excluídos do processo educacional formal. Além disso, buscando garantir condições igualitárias de permanência do estudante, devem ser realizadas ações voltadas à sua inclusão social, à produção de conhecimento, à melhoria do desempenho escolar, ao provimento de condições de acessibilidade e à melhoria da qualidade de vida, prioritariamente àqueles com maior índice de vulnerabilidade social (IFB, 2017, p. 23).

Para conseguir compreender quais políticas e ações necessárias para a permanência e qualidade de estudo desse público, é importante perguntar ao próprio quais suas necessidades e o que ele precisa. Seguindo esse pensamento, foi abordado quais tipos de política de permanência as mães estudantes gostariam de receber do IFB, sendo que a maioria sugeriu um espaço de apoio materno/ludoteca, como expõe as seguintes falas: “*Gostaria de um espaço para deixar minhas filhas nos momentos de aula e estudos*”, citou Maria. “*Uma ludoteca com auxiliares seria fundamental*”, na opinião de Janaína e “*Ter uma sala (creche), para ajudar as mães quando voltasse a aula presencial seria bom um local fixo para deixar os filhos*”, relatou Anália que assiste às aulas na maioria das vezes acompanhada do filho por não ter com quem ou onde deixá-lo. Outras falas sugerem outras políticas de assistência, como apoio psicológico, oferta de cursos em outros turnos para adaptação de horário, práticas esportivas para crianças no horário das aulas de suas responsáveis e eventos acadêmicos que englobem a participação das crianças.

As últimas perguntas do questionário são bem promissoras para essa pesquisa, que teve muita relevância no processo de implementação de uma ludoteca no *campus* Brasília, pois mostra o sentimento das mães estudantes sobre a criação de um centro de apoio materno como política de assistência estudantil. Das 50 mães participantes da pesquisa, 94% consideram a criação de um centro de apoio materno/ludoteca no *campus* Brasília algo de grande relevância, em que 78% afirmam que deixaria os seus filhos

no espaço e 18% dizem que depende, provavelmente por conta da estrutura e forma de funcionamento, bem como da necessidade.

### **Implementação da LudolIF no *Campus* Brasília**

Durante a realização da pesquisa foi possível acompanhar o processo de implementação da ludoteca no IFB *Campus* Brasília, que se encontrava em sua fase inicial e por isso não tinha uma estrutura, regimento para funcionamento ou nome definido. As referências e resultados dessa pesquisa foram repassados para a equipe responsável pela implementação no *Campus*, a fim de apresentar melhor quais as necessidades das estudantes mães. Os recursos para implementação da ludoteca do *Campus* Brasília foram advindos de emenda parlamentar no valor de R\$ 250 mil (IFB, 2021). Essa verba foi dividida com a Ludoteca de São Sebastião que já estava em funcionamento desde 2019, mas precisava passar por uma reforma do espaço e criação de um parque infantil.

A criação da Ludoteca no *Campus* Brasília contou com a parceria da equipe pedagógica da LudolIF do *Campus* São Sebastião. As professoras envolvidas orientaram em relação à estrutura funcional do espaço e mobiliário - cadeiras, mesas, tatames, almofadas e cortinas - e a aquisição de materiais como livros infantis, brinquedos e jogos. A ludoteca do *Campus* Brasília necessitava de outros itens e serviços diferentes dos constantes no de São Sebastião, pois ainda não contava com um espaço físico e por isso precisava ser construída do zero, desde um parque infantil até um espaço fechado e bem estruturado para a implementação do projeto no *Campus*.

A fim de buscar mais resultados para esta pesquisa, houve uma conversa com uma das professoras responsáveis pelo projeto da LudolIF *Campus* Brasília, que antes se encontrava em fase inicial e agora já tem um nome certo e sua estrutura física quase concluída, faltando apenas o parquinho. O espaço localizado próximo à biblioteca está todo adaptado para crianças, com pintura de lousa na parede, estantes com livros e brinquedos didáticos, mesas e cadeiras coloridas, geladeira, pia e até banheiro com chuveiro, tudo personalizado para o público logo mais assistido.

As atividades da LudolIF *Campus* Brasília iniciam-se em setembro de 2022, a equipe da contará com seis monitores e professoras parceiras na realização de atividades, com a média de oito crianças que serão atendidas nos turnos. A ideia inicial é atender crianças a partir dos três anos, que já tenham autonomia para comer e usar o banheiro. Apesar de atarefados, muitos professores têm demonstrado interesse em desenvolver atividades para as crianças, o que mostra que o projeto está sendo bem acolhido pelo *Campus*, o que é muito simbólico para essas estudantes, como já citado aqui.

### **Considerações finais**

Tendo como base uma pesquisa de TCC do curso de Gestão Pública, buscou-se compreender como a LudolIF: Ludoteca no IFB, dentro da política de assistência estudantil do *Campus* Brasília, pode contribuir para a permanência das mães estudantes. Discutimos o papel social voltado para mulheres, o acesso delas, inclusive mães e trabalhadoras na rede de ensino superior e profissional no país, as dificuldades experienciadas por estudantes mães que experienciam o conflito entre a vida acadêmica e maternidade, bem como as creches e ludotecas em instituições de ensino voltadas para estudantes mães contribuam para suas permanências.

Apesar das muitas políticas de acesso ao ensino superior, quase inexitem as que dão condições de permanência para estudantes mães. Por meio das respostas do questionário aplicado nas mães estudantes do IFB *Campus* Brasília notou-se que no PAE IFB praticamente inexitem políticas de permanência voltadas para estudantes mães, o

que demonstra mais uma vez o quão relevante é a implementação da Ludof no *Campus* Brasília para as suas estudantes, já que a maioria dessas mulheres se encontram em situação de vulnerabilidade e precisam de apoio no cuidado de seus filhos para que possam usufruir bem o processo de formação.

Percebeu-se também que mesmo com tantas dificuldades para conciliar estudos, maternidade e trabalho doméstico essas mulheres seguem a duras penas o sonho de se formar e ter uma melhor perspectiva de vida. Por não contarem muitas vezes com uma rede de apoio ou amparo institucional, em busca do que almejam levam seus filhos para dentro das salas de aula, passam por constrangimento por parte de colegas e às vezes incompreensão de professores e ainda assim permanecem. O problema é que não permanecem da forma como gostariam e como lhes é de direito, pois o cuidado materno às vezes é um empecilho para participações em trabalhos em equipe, projetos de pesquisa, presença nas aulas ou congressos acadêmicos e de uma dedicação adequada ao aprendizado.

A construção do espaço voltado para essas crianças dentro do *Campus*, que possibilite o brincar, dormir e amamentar delas, além de abrir espaço para apoio materno e debate sobre a maternidade no espaço acadêmico foi tido como muito relevante pelas estudantes participantes da pesquisa, o que torna a implementação do Projeto Ludoteca no *Campus* ainda mais indispensável.

Essa pesquisa é de grande relevância para o processo de implementação que está acontecendo no *Campus* Brasília, pois traz detalhes importantes sobre a real necessidade das mães estudantes. Para além do cuidado dos filhos das estudantes, a ludoteca como política de assistência estudantil de permanência é garantia de direitos de mães estudantes, pois teriam oportunidades iguais de formação e acesso à educação; e dos filhos delas, pois seriam bem assistidos e bem cuidados durante o horário de aula e estudos de suas mães.

Apesar dos achados valiosos, esta pesquisa conta com algumas limitações, como o baixo índice de respostas ao questionário, sendo que apenas 13,5% das estudantes o responderam. Outra limitação foi a pandemia por conta do vírus COVID-19, o que impossibilitou a realização de entrevistas com estudantes mães, o que poderia ter nos dado um alcance maior de participantes e conseqüentemente, maior gama de informações.

Outra limitação existente em relação a implementação de espaços e apoio para mães estudantes é a falta de investimento por parte do Governo Federal, pois para ser possível atender as necessidades de mães estudantes, principalmente as que tenham filhos menores de três anos, seria necessário uma estrutura e rede de profissionais mais ampla para atender essas famílias da melhor maneira. Apesar de ludotecas já atenderem necessidades importantes dessas estudantes, o ideal seria termos creches universitárias em todas as instituições de ensino, contemplando todo o público e diminuindo ainda mais o afastamento estudantil de mães que buscam uma formação.

Fica a sugestão para que o Instituto Federal de Brasília desenvolva mais o projeto Ludof nos *Campus* Brasília e São Sebastião, a fim de usá-los como modelo tanto em suas outras unidades como ideia para criação desses espaços em outras instituições de ensino no país. Para as próximas pesquisas, fica sugerido que aprofundem as dificuldades específicas de estudantes que sejam mães de crianças com algum tipo de necessidade especial, de crianças com idades menores, além de abrir espaço para debates sobre outras questões acerca das estudantes mães e se possível realizem entrevistas com as participantes, a fim de enriquecer com mais detalhes o tema em questão.

## Referências Bibliográficas

- ALVES, Cândida Beatriz. As ludotecas como garantia de direitos a crianças e mulheres: A importância do brincar e do acesso à educação. In: FONSECA, Monica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (Org.). **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na comunidade**. Editora IFB, 2020.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Exercício domiciliar de gestantes**. Projeto de Lei 2250 de 2015. Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1579163>>. Acesso em: 10 jul. 2021.
- BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). **Lei 8.609 de 13 de julho de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/18069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **PNAD Contínua 2018 - Afazeres domésticos e cuidados**. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens>>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2017**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-ultimo/file>. Acesso em: 23 jun. 2021.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Superior 2019: Notas Estatísticas 2019**. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2020/Notas\\_Estatisticas\\_Censo\\_da\\_Educacao\\_Superior\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf)>. Acesso em: 13 jul. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Assistência Estudantil 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)> Acesso em: 20 jul. 2021
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Política de assistência estudantil do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília 2008**. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POL%C3%8DITICA%20DE%20ASSIST%C3%8ANCIA%20ESTUDANTIL333.pdf>>. Acesso em: 13 dez. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Assistência Estudantil. 2010**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm)> Acesso em: 20 jul. 2021
- BRASIL. Presidência da República. Código Penal. **Lei nº 2.848 de 7 de dezembro de 1940**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm)>. Acesso em: 20 ago. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.104 de 9 mar. 2015**. Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei nº 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 11892 de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2021
- BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 13.104 de 9 mar. 2015**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13104.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 11.892 de 2008**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11892.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2021
- BRASIL. Presidência da República. **Lei 6.202 de 1975**. Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares instituído pelo Decreto-lei nº 1.044, de 1969, e dá outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1970-1979/16202.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16202.htm)>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- BRASIL. Presidência da República. **Lei Maria da Penha nº 11.340 de 7 ago. 2006**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm)>. Acesso em: 23 jul. 2021.
- CENTRAL NACIONAL DE INFORMAÇÃO DO REGISTRO CIVIL (CRC). **Mais de 6 milhões de brasileiros não tem o nome do pai na certidão de nascimento e isso reflete na vida do filho**. GR News. 2020. Disponível em: <<https://grnews.com.br/11082020/para-de-minas/mais-de-6-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-o-nome-do-pai-na-certidao-de-nascimento-e-isso-reflete-na-vida-do-filho>>. Acesso em: 14 jul. 2021.
- FONSECA, Monica Padilha; ALVES, Cândida Beatriz (Org.). **Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na comunidade**. Editora IFB, 2020.
- GUEDES, Moema de Castro. **Na medida do (im)possível: família e trabalho entre mulheres de nível universitário**. 2009. Tese de Doutorado - Departamento de Demografia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas, São Paulo.
- HIRATA, Helena; KERGOAT, Danièle. Novas configurações da divisão sexual do trabalho. **Cadernos de pesquisa**, v. 37, n. 132, p. 595-609, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742007000300005>

- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Estatísticas do Registro Civil 2018**. Disponível em: <[https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc\\_2018\\_v45\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/135/rc_2018_v45_informativo.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **IBGE mapeia casamento e gravidez na adolescência**. 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/geral/audio/2021-03/ibge-mapeia-casamento-e-gravidez-na-adolescencia>>. Acesso em: 25 jul. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Indicadores sociais das mulheres no Brasil. 2018**. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/criancas/brasil/2697-ie-ibge-educa/jovens/materias-especiais/20453-estatisticas-de-genero-indicadores-sociais-das-mulheres-no-brasil.html>>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Mulheres dedicam mais horas aos afazeres domésticos e cuidado de pessoas, mesmo em situações ocupacionais iguais a dos homens**. 2018. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens>>. Acesso em: 28 jul. 2021.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: Educação 2019. Rio de Janeiro. 2019. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=2101736>>. Acesso em 10 jul. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Brasília e São Sebastião terão ludotecas para filhos de estudantes mães**. 2021. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/noticias/26401-brasilia-e-sao-sebastiao-terao-ludotecas-para-filhos-de-estudantes-maes>>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **IFB em números**. Ensino. 2021. Disponível em: <<http://ifbemnumeros.ifb.edu.br/>>. Acesso em: 01 ago. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Projeto Pedagógico Institucional - IFB. 2017 (Alterado)**. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/16333/Projeto%20Pedag%C3%B3gico%20Institucional%20-%20Alterado.pdf>>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução nº 14 de 30 de maio de 2014**. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/6397/POL%C3%8DTICA%20DE%20ASSIST%C3%8ANCIA%20ESTUDANTIL333.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução nº 18 de 18 de agosto de 2009**. Disponível: <<https://www.ifb.edu.br/attachments/article/3285/ESTATUTO%20ALTERADO%20PRONTO%20DOU%20%20%20Estatutoalteracoes%20sitealteradoem08deabrile2013.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- INSTITUTO FEDERAL DE BRASÍLIA. **Resolução nº 41, de 20 de outubro de 2020**. Disponível em: <[https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041\\_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20\(PAE\)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf](https://www.ifb.edu.br/attachments/article/22990/Resolu%C3%A7%C3%A3o%2041_2020%20Aprova%20a%20Pol%C3%ADtica%20de%20Assist%C3%Aancia%20Estudantil%20(PAE)%20do%20Instituto%20Federal%20de%20Bras%C3%ADlia.pdf)>. Acesso em: 26 jul. 2021.
- MENDES, Linidelly Rocha. **Desigualdade de gênero e raça no ensino técnico**: influências no acesso e na permanência das alunas negras do Instituto Federal de Brasília *Campus* São Sebastião. Monografia. 2015. Disponível em: <[https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13096/1/2015\\_LinidellyRochaMendes.pdf](https://bdm.unb.br/bitstream/10483/13096/1/2015_LinidellyRochaMendes.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2020.
- MIQUILENA, Maria Eugenia; LARA, Edgar. **Evasão escolar devido a gravidez na adolescência**. 2021. Disponível em: <<https://www.caf.com/pt/conhecimento/visoes/2021/01/evasao-escolar-devido-a-gravidez-na-adolescencia/>>. Acesso em: 19 jul. 2021.
- PACHECO, Eliezer. **Os Institutos Federais**: Uma revolução na educação profissional e tecnológica. 2008. Artigo. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/24266-mulheres-dedicam-mais-horas-aos-afazeres-domesticos-e-cuidado-de-pessoas-mesmo-em-situacoes-ocupacionais-iguais-a-dos-homens>>. Acesso em: 27 jul. 2021.
- PEDERIVA, Patrícia. **As estudantes-mães da faculdade de educação da Universidade de Brasília**: Discutindo condições de estudo e permanência. 2017. Programa de Educação Tutorial (PET), Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. Disponível em: <<https://www.noticias.unb.br/images/Noticias/Docs/PESQUISA--PET-ESTUDANTESE-MES-2017-VERSO-FINAL.pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2021.
- PIRES, Ennia Débora Passos Braga et al. **Entre brinquedos, brincadeiras, ensino, pesquisa e extensão: a trajetória da ludoteca "tempo de brincar"**. Anais VIII FIPED - 8º Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <<https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/25260>>. Acesso em: 08/08/2022
- PRIMEIRA INFÂNCIA PRIMEIRO. Distrito Federal. Disponível em: <<https://primeirainfanciaprimeiro.fmcsv.org.br/estado/distrito-federal/>>. Acesso em: 04/08/22
- SAALFELD, Thais. **Maternidade e vida acadêmica** - Limites e desafios das estudantes mães na Universidade Federal do Rio Grande - FURG. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciência) - Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciência, Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande.
- SEMESP. **Mapa do ensino superior mostra maioria feminina e branca**: estudo mostra o perfil do universitário brasileiro. Agência Brasil. 2020. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-05/mapa-do-ensino-superior-aponta-para-maioria-feminina-e-branca>>. Acesso em 27 jul. 2021.

- SILVA, Adriana Alves da. A fertilidade me sufoca. *In*: FINCO, Daniela; GOBBI, Marcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Org.). **Creche e Feminismo, desafios atuais para uma educação descolonizadora**. Editora Leitura Crítica, 2015.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Pró-reitoria de ações afirmativas e assistência estudantil**. [s.d.]. Disponível em: <<https://proae.ufba.br/pt-br/creche>>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. **Creche Francesca Zacaro Faraco**. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/creche>>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- URPIA, Ana Maria de Oliveira. **Tornar-se mãe no contexto acadêmico**: narrativas de um self participante. 2009. Tese de Doutorado. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal da Bahia, Salvador.
- VIDA Maria. Marcio Ramos. Produção de Joelma Ramos; Marcio Ramos. **Ceará**: VIACG, 2007. Curta-metragem. Disponível em: <[https://youtu.be/yFpoG\\_htum4](https://youtu.be/yFpoG_htum4)>. Acesso em: 07 jun. 2021.

# PARQUE INFANTIL PÚBLICO COMO ESPAÇO DO LIVRE BRINCAR: um estudo sobre a região administrativa de São Sebastião – DF

Déborah da Silva Santos  
Mônica Padilha Fonseca  
Jonas de Oliveira Bertucci

## Introdução

Ao pensarmos em espaços sociais públicos destinados ao lazer para adultos, logo imaginamos circuitos de caminhada, quadras de esportes e praças com bancos para se sentar. Já quando pensamos em espaços sociais públicos destinados ao lazer das crianças, logo imaginamos parques infantis. Para entender as formas de uso e a relação da população com tais espaços é fundamental aprofundar o olhar sobre esses equipamentos de lazer, investigando como estão organizados, como são disponibilizados e apropriados pela comunidade local.

Entende-se que os parques infantis são um importante meio para o desenvolvimento do brincar e da imaginação da criança, além de propiciar sua socialização e seu desenvolvimento corporal. É nesse contexto que se situa o presente estudo, que teve seu início por meio de um projeto de iniciação científica concluído em 2021 e que culminou em um trabalho de conclusão de curso em 2022. O interesse partiu da necessidade de conhecer as condições e compreender o uso dos parques infantis públicos no Distrito Federal, começando pela Região Administrativa de São Sebastião.

O trabalho está dividido em quatro partes, além desta introdução. Inicialmente, é feita uma discussão histórica sobre as transformações recentes dos espaços urbanos e sua relação com as políticas de construção de parques infantis dentro de um novo ideário educacional na cidade. Em seguida, apresentamos o estudo de caso realizado. Na primeira etapa, foi feita uma análise documental sobre o histórico da política urbana de parques infantis no Distrito Federal, com foco em São Sebastião. Em seguida, foi feita uma pesquisa de campo, com visitas a todos os 36 parques da região, reunindo informações sobre suas características físicas e pedagógicas. A partir da análise dos dados, observou-se que existe uma boa distribuição espacial dos parques infantis na região, com pelo menos 1 parque em cada bairro. Isso demonstra certa preocupação inicial do poder público, no período recente de sua criação, em oferecer espaços de permanência e convívio para as crianças nesta Região Administrativa. Apesar da oferta relativamente ampla, nota-se uma subutilização e um empobrecimento de uma parte significativa destes equipamentos de lazer. Nas considerações finais, discutimos essa questão. Acreditamos que seja necessário um esforço no sentido de resgatar a importância dos parques e de sua apropriação pela comunidade junto com o poder local, de modo a fortalecer o caráter público e democrático de tais espaços na promoção do lazer infantil.

## Parques infantis

A partir da Revolução Industrial, durante o século XIX, ocorreu uma intensa modificação no modo de viver das sociedades europeias. Antes, a realidade era de uma vida na zona rural e agora, com a criação das cidades e indústrias, as pessoas se aglomeraram nessa nova realidade urbana. As cidades representavam não só uma nova forma de viver, mas também de interagir com o meio. Surge assim a necessidade de se pensar em espaços públicos destinados tanto aos adultos, quanto para as crianças: “a pluralidade e complexidade do processo de urbanização ocorrido a partir do Século XIX,

acompanhado do desenvolvimento de estudos sobre a criança, criou a necessidade de destinar parte dos espaços urbanos à infância” (Dias, 2017, p. 507).

A forma como os espaços urbanos destinados às crianças se apresentaria e a disposição dos seus equipamentos constituintes tiveram uma longa jornada e foram influenciados por diversas áreas do conhecimento. Os primeiros registros dos parques infantis urbanos aparecem na Alemanha e foram bastante replicados nos Estados Unidos. “A origem está nos pátios dos *kindergarten* alemães idealizados pelo pedagogo Friedrich Fröebel, em 1837, e difundidos na Alemanha por Emil Hartwight, por meio do modelo de Parque Infantil” (Dias, 2017, p. 507).

Nesse período, também surgem as psicologias e pedagogias modernas em que se inicia uma mudança na percepção da criança, e passa a ter maior valor o seu desenvolvimento corporal e lúdico. Segundo Borges, anteriormente não se pensava na segurança da criança, elas conviviam nos mesmos espaços que os adultos, esse novo olhar entende a infância como uma fase de proteção, cuidado e uma educação pensando no seu desenvolvimento particular. Assim, “a rua, antiga extensão natural da casa e cenário de brincadeiras, é vista agora como ameaçadora e como um ambiente proliferador de maus hábitos e criminalidade” (Borges, 2008, p. 35). Por isso, a criação de parques infantis passou a fazer parte de políticas públicas para isolar as crianças em espaços considerados mais adequados.

Após a definição desse modelo de espaço público infantil ter se expandido pelo mundo, durante todo o século XX, tal proposta também chegou ao Brasil na década de 1930, com o intuito de socializar as crianças em seu tempo livre, com atividades recreativas, artísticas e culturais.

Tais parques estavam, portanto, circunscritos nas mudanças de pensamento a respeito da vida na cidade, provocadas por novos ideários educacionais e higiênicos daquele período. Por isso, muito embora sejam considerados instituições extraescolares, são parte de uma política pública para assegurar o direito à educação. Sobretudo, porque diante do número reduzido de instituições de educação infantil existentes em São Paulo na época, é possível afirmar que esses espaços foram os principais responsáveis pela construção da pedagogia infantil na cidade (Ferreira; Wiggers, 2019, p. 3).

Com a concentração demográfica nos centros urbanos, os problemas gerados pela aglomeração de muitas pessoas como a produção de lixo e a falta de segurança foram tornando o espaço da rua “local de corrupção moral”. Assim, a ocupação das praças e parques por crianças, no qual se divertiam sem que houvesse um acompanhamento de um adulto, fazia parte do cotidiano urbano até a década de 1960 - e mais prolongado nas cidades pequenas-, mas foi se modificando em decorrência justamente das grandes expansões urbanas e índices de violência. As famílias passaram a limitar as saídas sem supervisão e a cultura da rua foi minguando no cotidiano infantil.

Pode-se dizer que os parques infantis públicos, localizados nos mais diversos lugares e com diferentes acessos, ainda são um refúgio de um compartilhamento social infantil que não seja a escola ou condomínios fechados. Porém, com a dinâmica social atual, os parques infantis públicos passam por sucateamento, mal uso, falta de manutenção assim como outros espaços públicos - antes centrais, frequentados e vitalizados - como praças e parques.

Segundo Borges (2008, p. 42):

O Parque Infantil público caracteriza-se por estar inserido em meio à cidade e permitir o livre acesso da população. Sendo assim, a sua utilização e valorização também refletem os problemas relacionados às crises sociais e urbanas que levaram à decadência dos espaços públicos e transformação de seu significado para a sociedade. Assim pode-se afirmar que as crises entre espaços públicos

e privados, entre vida pública e privada e as crises nas relações humanas e familiares deste último século, deram origem tanto à criação do equipamento Parque Infantil, como à sua decadência.

Essa desocupação de espaços públicos de lazer, tira o controle social positivo das ruas, deixando espaço para a sujeira, ocupação desenfreada por estacionamento e carros e, também, a criminalidade. Quanto mais a população, pedestre e crianças, estão nas ruas, melhor para nossas cidades.

Outro aspecto negativo com o abandono dos parques infantis públicos é o desenvolvimento integral da criança. Para João Batista Freire, importante pensador educação física no Brasil, esse isolamento da criança em casa ou na escola prejudica a construção de uma cultura infantil:

Quando, nas décadas de 40 e 50, Florestan Fernandes dedicava-se a pesquisar o folclore e a cultura infantil, podia-se ainda ouvir uma criança dizer com frequência a respeito da aprendizagem de brinquedos: "Aprendi na rua". Infelizmente, hoje em dia nossas ruas são cada vez mais impróprias para o aprendizado, e não só de crianças (Freire, 2011, p. 57).

Para Freire, apesar da perda dos espaços públicos livres, as crianças continuaram a promover suas brincadeiras, brinquedos, socialização e criações nos pátios dos edifícios, nos espaços livres das escolas - como no recreio -, nos terrenos baldios dos bairros e ainda, porém menos, em algumas ruas. Segundo o autor, "se, por um lado, é necessário compreender o mundo contemporâneo e sua grande influência universalizante, por outro lado, a cultura infantil constitui um elemento de indispensável valor para a sobrevivência da própria cultura adulta" (Freire, 2011, p. 57).

Para Dias (2017), é fundamental entender que o processo de separação entre as crianças e os espaços públicos está intimamente ligada ao fato de que existe uma intencionalidade ideológica na manutenção dessa rigidez, uma vez em que a criança passou a ser considerada como peça de reposição futura na engrenagem que viabiliza a manutenção da ordem social dominante. E sem falar que:

o confinamento da infância em espaços sociais especializados, com tempos "privatizados", condicionados e controlados por adultos, produziu o entendimento generalizado da privação do exercício de direitos políticos de participação das crianças na sociedade como um fato natural (Dias, 2017, p. 503).

É interessante notar que o espaço escolar trouxe benefícios às crianças, como condição de acesso à cidadania. No entanto vemos que a presença de crianças nos outros espaços públicos não é convidativa, acaba que a escola é o principal e por vezes o único espaço em que as crianças convivem entre si. Para agravar, nesse espaço a criança não pode se mover e se relacionar livremente. No modelo escolar predominante, há um extremo controle dos corpos e movimentos, em que a maior parte do tempo a criança fica sentada, em fila e precisando de autorização para se locomover no espaço.

Se comparado o tempo destinado à movimentação do corpo - recreio e aula de educação física - com o período em que as crianças precisam ficar sentadas e concentradas para realizarem as tarefas em sala, percebe-se que não há preocupação com o desenvolvimento integral, mas apenas cognitivo (Souza; Fonseca, 2020). Além disso, a relação corpo-mente é vista de forma segmentada, existem atividades para pensar e outras para se mover, sendo que a criança se desenvolve de maneira complexa, quanto mais diversificadas as experiências sensoriais, motoras e concretas, melhor o aprendizado. Para Freire (2011, p. 57), "o conhecimento corporal, tanto quanto o conhecimento intelectual, deve ser significativo, isto é, referir-se a um contexto do mundo vivido, ter correspondência na experiência concreta da criança".

Quando a criança está nos parques infantis ela aproveita para extravasar e poder se movimentar livremente, na brincadeira ela tem domínio total do tempo e espaço. São nesses espaços de autonomia que o desenvolvimento cognitivo, social, físico, motor se potencializam. Além disso, “um espaço se transforma quando é apropriado por meio da brincadeira, gerando o elo de afetividade, o pertencimento, e a sensação de segurança” (Dias, 2017, p. 505).

Entendemos que os parques infantis são espaços privilegiados para o desenvolvimento sensório-motor da criança, além de possibilitar a brincadeira livre - atividade principal das crianças na faixa dos 3 aos 8 anos de idade (Vigotski, 2021). Ao brincar, a criança passa a regular seus desejos irrealizáveis ou imediatos, para situações de imaginação. Assim, ela consegue, nesse movimento de internalização e exteriorização, compreender melhor como agir no mundo. A criança precisa brincar para se desenvolver, assim, devemos possibilitar espaços e tempos livres, sem o controle do adulto, de brincadeiras de faz de conta. Para Pêo, fundadora da Casa Redonda,<sup>42</sup> “Aí está a maestria da infância que, em sua espontaneidade e liberdade, expressas no brincar, redefine tempos e espaços, inaugurando, com sua imaginação, um universo simbólico, misterioso em sua essência, pois transcende qualquer dualidade” (Pereira, 2013, p. 81).

A brincadeira é tão importante para as crianças que faz parte dos direitos assegurados internacionalmente, como a Declaração Universal dos direitos da Criança elaborado pela UNICEF em que afirma: a “criança deve desfrutar plenamente de jogos e brincadeiras os quais deverão estar dirigidos para educação; a sociedade e as autoridades públicas se esforçarão para promover o exercício deste direito” (ONU, 1959).

Já no arcabouço jurídico do Brasil, o direito ao brincar está presente em diversos dispositivos institucionais. No artigo 16 do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA o direito à liberdade das crianças e adolescentes inclui o “brincar, praticar esportes e divertir-se” (Brasil, 1990). Entrando, mais especificamente, nos marcos normativos da Educação Brasileira, o brincar também aparece. Atualmente a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, é o documento obrigatório a ser seguido por todo sistema básico de ensino, seja público ou privado. Nele se encontram os direitos de aprendizagem e desenvolvimento. Especificamente na Educação Infantil, a brincadeira aparece como um dos eixos principais, destaca-se um dos aspectos relevantes apontados no texto:

A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções (Brasil, 2017, p. 37).

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, apresenta os diversos benefícios que a brincadeira traz:

o movimento e as mudanças da percepção resultantes essencialmente da mobilidade física das crianças; a relação com os objetos e suas propriedades físicas assim como a combinação e associação entre eles; a linguagem oral e gestual que oferecem vários níveis de organização a serem utilizados para brincar; os conteúdos sociais, como papéis, situações, valores e atitudes que se referem à forma como o universo social se constrói; os limites definidos pelas regras, constituindo-se em um recurso fundamental para brincar (RCNEI, 1998, p. 28).

---

<sup>42</sup> A Escola Casa Redonda existe há mais de 30 anos, localizada em Carapicuíba-SP, a instituição foi certificada como referência de Inovação e Criatividade na Educação Básica pelo Ministério da Educação – MEC, vem sendo um espaço na natureza que privilegia o livre brincar e a cultura da infância (Casa Redonda, 2022).

Outro aspecto importante sobre o uso dos parques infantis é o incentivo à movimentação e consciência corporal pelas crianças. Se o emparedamento e uso das telas estão desacelerando e deixando as crianças sedentárias, uma política de revitalização dos parques ajudaria a retomar o impulso do movimento infantil. Para João Batista Freire, o ser humano aprende a agir sobre o mundo com uma intencionalidade, dirigidas para atingir algum objetivo. O bebê se move para pegar algum objeto, depois se locomove para chegar a um local e assim por diante aprimorando sua mobilidade e habilidades motoras grossas e finas. Esses movimentos corporais específicos são denominados esquemas de ação.

É por esses esquemas que o ser humano se expressará em todas as ocasiões de sua vida. Como a criança não desenvolveu ainda o privilégio humano de representar por imagens suas experiências práticas, é nesta primeira fase de desenvolvimento em que, por absoluta necessidade, formam-se todas as possibilidades básicas de movimentação corporal (Freire, 2011, p.19).

A criança precisa (e gosta de) se movimentar e desafiar as suas possibilidades corporais. Porém, vivemos em uma realidade predominantemente urbana em que grande parte da infância se passa em casas cada vez menores, desincentivado o agrupamento das crianças nas ruas, limitando a socialização com outras crianças na escola e com pouco contato delas em ambientes naturais - que possibilitam desafios corporais espontâneos (com pisos desnivelados, pedras e árvores para escalar e diferentes texturas). Tirando o recreio e, em alguns casos, a aula de educação física, há pouquíssimo espaço e tempo livre e desafiadores para o desenvolvimento corporal.

A falta de ambientes naturais, com grama, áreas verdes, árvores e terra, também limita experiências corporais tão necessárias à infância. O sujar, correr, se machucar, aprender a subir, cair, se movimentar, é algo que a escola deveria possibilitar todos os dias na rotina das crianças. Ter consciência corporal, realizar atividades desafiadoras para o corpo é tão importante quanto as atividades cognitivas (Souza; Fonseca, 2020 p. 126).

É fundamental que as crianças possuam seus espaços urbanos próprios e que a cidade recupere de forma ampla os espaços livres como as praças, parques e jardins e assim poder proporcionar lugares de relações e interações sociais. Mesmo que os parques infantis tenham sofrido modificações, seja por conta de questões de segurança, isolamento de outros espaços públicos, supervisão mais acurada dos adultos e violência urbana, há também parques infantis públicos que têm proporcionado mais possibilidade de brincadeiras e interações sociais para as crianças (Marques, 2010), mantendo seu uso frequente e adequado às crianças.

## **A pesquisa**

Tendo em vista a importância da manutenção e preservação dos parques infantis para o desenvolvimento integral da criança e criação da cultura infantil, buscamos aqui entender e avaliar as condições e uso destes equipamentos públicos na Região de São Sebastião. Escolhemos a cidade de São Sebastião – DF, justamente por abrigar nosso Instituto Federal e ser um local periférico com poucos equipamentos culturais públicos, tanto para adultos quanto crianças. A partir do Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT)<sup>43</sup> que é considerado instrumento básico da política territorial do Distrito Federal

---

<sup>43</sup> O PDOT vigente é a Lei Complementar nº 803 de 25 de abril de 2009, com alterações decorrentes da Lei Complementar nº 854 de 15 de outubro de 2012.

e da expansão e desenvolvimento urbano, verificou-se que existe uma classificação para os espaços públicos de uso comunitário voltados para o lazer, que são os Equipamentos Regionais comunitários:

A implantação de equipamentos urbanos e comunitários está diretamente associada ao desenvolvimento social e reflete a qualidade de vida da cidade e da população nela residente. Os Equipamentos Regionais são de grande importância na estruturação da cidade, na medida em que são nesses edifícios que muitas das atividades humanas são exercidas. Assim, os equipamentos urbanos são os equipamentos públicos de abastecimento de água, serviços de esgotos, energia elétrica, coletas de águas pluviais, rede telefônica e gás canalizado. Já os equipamentos comunitários, são aqueles em que são realizadas as atividades de educação, cultura, lazer e similares, de caráter público (PDOT, 2009, p. 115).

No documento técnico de 2009 foi realizada uma análise sobre a disponibilidade de equipamentos de cultura, esporte e lazer a partir da lista atualizada dos equipamentos urbanos do Sistema Territorial e Urbano do Distrito Federal – SITURB, que gerou um diagnóstico prévio, tanto espacial quanto quantitativo, da distribuição dos equipamentos no espaço urbano. Mas, como essa forma de análise não considera a população e extensão territorial, foi necessária a criação do Indicador de Densidade de Equipamentos – IDE, que utiliza como parâmetro de referência a população e a quantidade de equipamentos distribuída nas Regiões Administrativas.<sup>44</sup>

A RA de São Sebastião encontra-se entre as mais vulneráveis. Foi verificado que o segmento de equipamentos de cultura, esporte e lazer “é o menos ofertado dentro da análise feita, mesmo na área central do DF (40,63%), ao passo em que constitui o mais assimilado e demandado por todas as regiões indistintamente” (PDOT, 2009, p. 128). No que se refere ao percentual de equipamentos de esporte/lazer no grupo em que a RA de São Sebastião está inserida, o percentual despenca para 3,13%, como podemos observar na Tabela 1.

**Tabela 1.** Percentual de equipamentos de cultura, esporte e lazer por grupo de Regiões Administrativas

Classificação	Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4	Grupo 5	Grupo 6	Grupo 7
	Pop (hab.): 300.094	Pop (hab.): 81.309	Pop (hab.): 201.926	Pop (hab.): 931.400	Pop (hab.): 453.409	Pop (hab.): 170.586	Pop (hab.): 411.506
	%	%	%	%	%	%	%
Bem tombado	47,62	14,29	9,52	4,76	19,05	4,76	0,00
Centro Cultural	84,85	0,00	3,03	9,09	0,00	0,00	3,03
Esporte/Lazer	40,63	3,13	18,75	18,75	9,38	3,13	6,25
Museu	74,19	6,45	6,45	6,45	6,45	0,00	0,00

Fonte: PDOT, 2009. Destaque nosso.

<sup>44</sup> Para fins da análise da distribuição espacial dos equipamentos regionais foram definidos os seguintes Grupos de Regiões Administrativas, conforme suas características físicas, econômicas e sociais:

Grupo 01: Plano Piloto, Cruzeiro, Candangolândia, Sudoeste/ Octogonal (300.094 hab.).

Grupo 02: Lago Sul, Lago Norte, Park Way e Varjão (81.309 hab.).

Grupo 03: Núcleo Bandeirante, Guará, Riacho Fundol, SCIA, SIA e (201.926 hab.).

Grupo 04: Taguatinga, Ceilândia, Samambaia e Águas Claras (931.400 hab.).

Grupo 05: Brazlândia, Sobradinho, Sobradinho II e Planaltina (453.409 hab.).

Grupo 06: Paranoá, São Sebastião, Jardim Botânico e Itapoá (170.586 hab.).

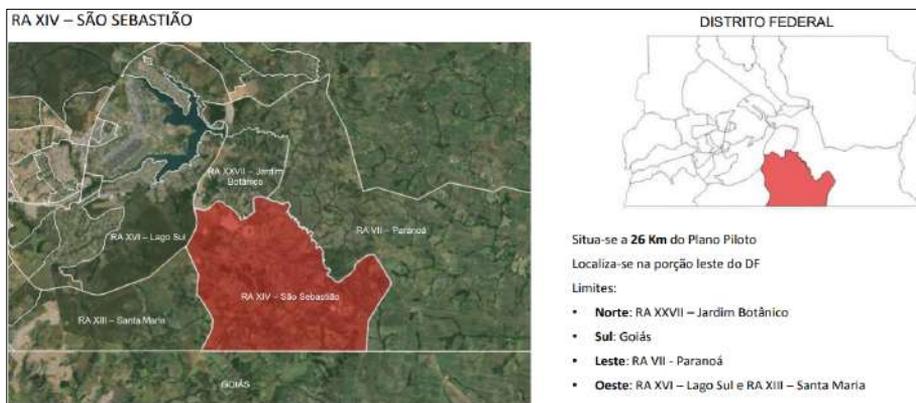
Grupo 07: Gama, Santa Maria, Recanto das Emas e Riacho Fundo II (411.506 hab.) (PDOT, 2009, p. 115-116).

Outro importante documento é o Estatuto da Cidade (Brasil, 2008), no qual são apresentadas as diretrizes que visam uma política urbana que se propõe a ordenar o pleno desenvolvimento das funções sociais da cidade e da propriedade urbana. Esta lei dispõe sobre as normas de ordem pública e interesse social que regulam o uso da propriedade urbana em prol do bem coletivo, da segurança e do bem-estar dos cidadãos, bem como do equilíbrio ambiental. É nesta lei que temos o estabelecimento do prazo para revisão do Plano Diretor de Ordenamento Territorial (PDOT) a cada dez anos.

Já o Zoneamento Ecológico Econômico do DF – ZEE, um instrumento da Política Nacional do Meio Ambiente regulamentado pelo Decreto Federal nº 4.297/2002, é um importante instrumento na gestão do território, uma vez que promove a compatibilização de características ambientais e socioeconômicas de determinada região, com fins ao desenvolvimento sustentável. No ZEE de 2017 tivemos a “indicação da construção de um Sistema de Áreas Verdes Permeáveis Intraurbanas, a ser desenvolvido pelos órgãos responsáveis, para melhorar as funções e potencialidades das áreas verdes e promover o bem-estar das populações e a justiça socioambiental”.

Em um Estudo Urbano Ambiental de São Sebastião (2015), realizado pela Diretoria de Estudos Urbanos e Ambientais da Codeplan, estão presentes alguns mapas que foram utilizados na pesquisa documental deste trabalho.

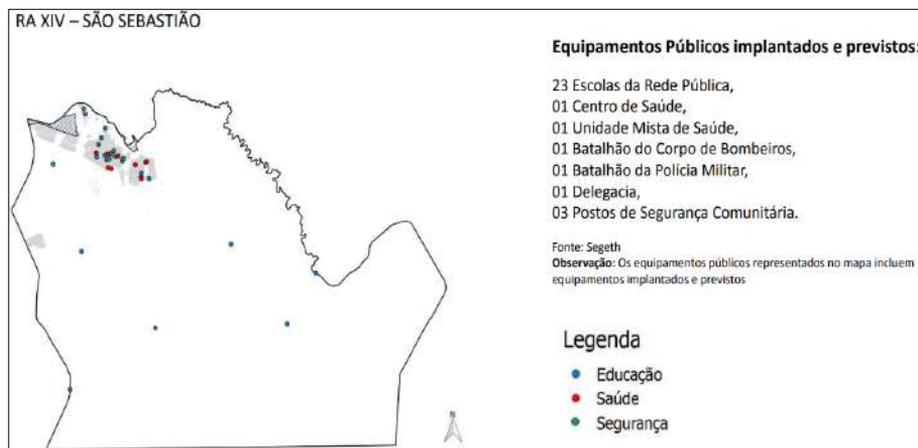
**Figura 1 – Ocupação territorial da RA de São Sebastião**



Fonte: Elaboração DEURA/CODEPLAN, 2015.

Como podemos observar, na Figura 1, temos o mapa da ocupação territorial da RA de São Sebastião e da divisão que esta faz com outras RAs como Paranoá, Santa Maria, Lago Sul e Jardim Botânico. Também é possível observar a proximidade entre São Sebastião e o Plano Piloto. Já, na Figura 2, temos a distribuição dos equipamentos públicos de educação, saúde e segurança. No que se refere aos equipamentos de lazer, não encontramos informações sistematizadas disponíveis nos sites institucionais.

**Figura 2 – Distribuição dos equipamentos públicos implantados e previstos na RA de São Sebastião**



Fonte: Elaboração DEURA/CODEPLAN a partir de base de dados da SEGETH 2015 / Poligonal definida de acordo com a PDAD.

Na ausência de referências formais sobre os equipamentos culturais, principalmente os parques infantis em São Sebastião, elaboramos um Instrumento Avaliativo para coletar dados sobre esses espaços. Levou-se em consideração metodologias de avaliação dos espaços públicos já documentadas e amplamente utilizadas (Fernandes, 2012; Seixas, 2015). A aplicação do instrumento avaliativo foi realizada a partir de visitas técnicas aos parques infantis de São Sebastião.

Para a formulação do Instrumento Avaliativo, utilizamos elementos de três metodologias de avaliação distintas. A primeira foi o Diagrama do Lugar (*Project For Public Spaces*, 2021), que avalia a qualidade do espaço público a partir de 4 dimensões: Acessibilidade e ligações, Conforto e imagem, Usos e atividades e Sociabilidade. A segunda metodologia utilizada para a classificação dos equipamentos componentes dos parques infantis foi a NBR 14350 (ABNT, 1999), que estabelece os requisitos mínimos de segurança dos brinquedos projetados para instalação permanente ao ar livre e sem sistema motriz. E a terceira metodologia foi o Protocolo para avaliação da acessibilidade do parque infantil das escolas de educação infantil (Corrêa, 2010).

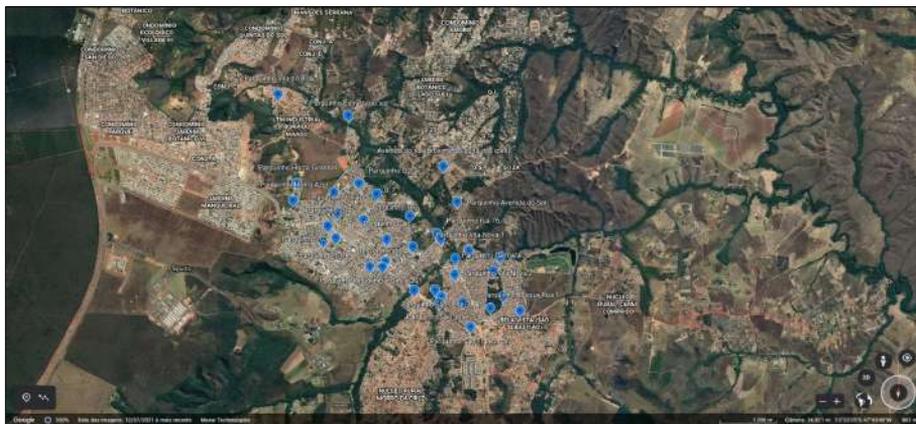
Antes de ir a campo, realizamos um teste do instrumento em dois parques infantis de localidades distintas, um em São Sebastião e outro no Plano Piloto, no mês de junho de 2021. Após os testes, foram feitas melhorias no instrumento avaliativo, como por exemplo, passando-se a utilizar o *Google Forms*, um aplicativo gratuito de gerenciamento de pesquisas. Desta forma, as perguntas e respostas do Instrumento avaliativo foram inseridas em um formulário online, o que facilitou a coleta e a análise dos dados.

A composição final do Instrumento, sintetizando elementos das metodologias existentes e especificidades regionais observadas, reúne, assim, uma sessão de Identificação, com os dados sobre a data da visita, período de observação, nome do parque infantil e endereço e 4 dimensões: Localização, acesso e ligações (com treze questões); Conforto, segurança e imagem (com quinze questões); Usos e atividades (com oito questões) e Sociabilidade (com três questões).

A coleta de dados ocorreu no período de 27 a 30 de julho de 2021. Nas visitas foram registradas as condições físicas dos parques e seus brinquedos, sua localização e adequação espacial, a frequência e uso pelas crianças, a segurança e histórico do parque.

Com a coleta de dados foi produzido o mapa dos parques infantis de São Sebastião (Figura 3), no qual foram catalogados 36 parques infantis distribuídos por doze bairros. O mapa foi gerado a partir da inserção da localização de cada parque infantil no *Google Earth*, um aplicativo de mapas em três dimensões, no qual é possível passear virtualmente por meio das imagens capturadas por satélite.

**Figura 3** – Mapa dos parques infantis de São Sebastião



Fonte: Elaboração da autora a partir do *Google Earth*.

Na seção seguinte, discutimos os resultados obtidos com a aplicação do instrumento avaliativo nos parques infantis levando-se em consideração cada dimensão observada.

### **Localização, acesso e ligações**

Nas treze questões elaboradas para essa dimensão, buscou-se entender como o parque infantil está inserido em cada bairro, se é fácil chegar até ele, como é o movimento de comerciantes locais em volta ou próximo a esse equipamento regional comunitário e se é possível chegar a pé ou de carro, se existe uma infraestrutura mínima para pessoas com alguma dificuldade motora acessarem o parque, entre outras.

Com relação à distribuição geográfica, o levantamento mostrou a existência de um ou mais parques infantis públicos em cada bairro. Tendo em vista outros trabalhos (Oliveira, 2004; Borges, 2008) pode-se considerar como uma quantidade elevada, em comparação com capitais como São Paulo e Florianópolis.

Os bairros que possuem um número maior de parques infantis, como o bairro São José, com cinco parques e o Residencial do Bosque, com quatro, são bons exemplos da ampla distribuição deste equipamento regional comunitário. O bairro São José pode ser considerado um dos mais tradicionais e com bom planejamento, não tendo sido tão afetado por ocupações irregulares. Já o bairro Residencial do Bosque abriga o maior Parque de São Sebastião, popularmente conhecido como Parque do Bosque (Figura 4), oficialmente criado por meio do Decreto nº 15.898 de 11 de setembro de 1994.

**Figura 4** – Mapa de localização do Parque Distrital de São Sebastião



Fonte: Adaptado de IBRAM.

Dentre os objetivos registrados no decreto de criação do Parque do Bosque, podemos destacar: Garantir a preservação e a proteção da fauna e da flora local; utilizar os componentes naturais do parque na educação ambiental; desenvolver programas de observação e educação ambiental, e propiciar a realização de pesquisas do ecossistema local.

Vale ressaltar que o Parque do Bosque foi recategorizado pelo Decreto nº 40.116 ganhando o nome de Parque Distrital de São Sebastião, em 2019. Com 177.730 mil metros quadrados, o parque é composto por uma quadra esportiva, circuito de caminhada em sua volta, dois kits de equipamentos de ginástica no Ponto de Encontro Comunitário (PEC), três parques infantis (Figura 5), 2 campos de areia e uma área cercada de preservação ecológica na qual está presente uma vegetação rara no Distrito Federal, chamada de mata mesofítica ou mata seca (Neto, 2021). Diversas espécies do cerrado como Aroeira, Amburana, Chichá e Carvoeiro são consideradas características desta fitofisionomia.

**Figura 5** – Os três parques infantis que estão inseridos no Parque Distrital de São Sebastião



Fonte: autoria própria, 2021.

Como podemos observar na Figura 5, dos três parques infantis, dois possuem equipamentos recreativos (brinquedos) disponíveis. Estes parques infantis públicos apresentam diferentes materiais constituintes, como madeira e plástico.

Infelizmente, nenhum dos 36 parques visitados possuía uma placa de identificação, instruções ou informações pertinentes ao seu uso. Seria salutar pensar em nomes para esses equipamentos regionais comunitários, pois o nome está diretamente ligado às raízes e ao sentimento de pertencimento que a comunidade sente em relação aos parques infantis. No entanto, um caso nos chamou a atenção. Um dos parques possuía seus equipamentos recreativos (brinquedos) dispostos entre uma pista de caminhada e uma mata (Figura 6), onde havia uma placa com a orientação “Proibido jogar lixo ou entulho”. Mesmo com a placa e uma lixeira próxima, ainda era possível ver lixo jogado no chão. Também havia uma outra placa artesanal com a frase “A mata é nossa”, demonstrando certa organização da comunidade sobre essa área, assim como uma preocupação com a limpeza e conservação da mata.

**Figura 6** – Parque infantil com brinquedos dispostos ao longo de um trecho de mata e pista de caminhada



Fonte: autoria própria, 2021.

Ao avaliarmos a localização dos parques infantis, nota-se que 58.3% estavam inseridos em uma praça, o que vai de encontro com o que se imagina da multiplicidade de equipamentos regionais comunitários disponíveis para a comunidade. Esta característica também é reforçada pela presença de outros equipamentos próximos ao parque infantil, como podemos observar na Figura 7.

**Figura 7** – Parques infantis próximos às quadras de esporte



Fonte: autoria própria, 2021.

A integração dos parques infantis nas praças de uso frequente possibilita um controle social maior com seu cuidado e manutenção. Com 38,9% dos parques não possuindo nenhum equipamento próximo identifica-se um possível isolamento, o que pode dificultar o seu uso (Figura 8). No entanto, tal característica pode ser vista como uma oportunidade de inserir outros equipamentos nas proximidades.

**Figura 8** – Parques infantis sem a presença de equipamentos públicos próximos



Fonte: autoria própria, 2021.

Outro aspecto importante para a democratização do uso dos parquinhos é o acesso. Constatamos que 75% dos parques não têm paradas de ônibus em suas proximidades e 30,6% não possuem estacionamentos, como podemos verificar na figura 9.

**Figura 9** – Parques infantis sem paradas de ônibus ou estacionamentos próximos



Fonte: autoria própria, 2021.

Encontramos um parque que tinha estruturas para estacionar bicicletas, uma proposta interessante, que leva em consideração o deslocamento com esse meio de transporte sustentável (Figura 10).

**Figura 10.** Parque infantil com estruturas para estacionar bicicletas



Fonte: autoria própria, 2021, destaque nosso.

No entanto, considerando o deslocamento a pé, observa-se que 80,6% dos parques possuem calçadas ou acessos constituídos por outros materiais (Figura 11). Isso demonstra que a presença de parques infantis em cada bairro remete a ideia de uso dos moradores na sua proximidade, sendo um importante equipamento regional comunitário de encontro e construção de uma relação de vizinhança. Mas, é preciso cautela no deslocamento e acesso até o parque infantil, pois a maioria (66,7%) não apresenta uma faixa de pedestre próxima, dificultando a autonomia das próprias crianças de acesso ao local.

**Figura 11** – Parques infantis públicos que podem ser acessados a pé, pela proximidade com as residências dos bairros



Fonte: autoria própria, 2021.

## Conforto, segurança e imagem

Nesta dimensão, foram formuladas quinze questões, englobando tanto as características visuais como de sensação de conforto e itens de segurança.

A presença de árvores nas proximidades dos parques infantis foi de 97,2%, o que pode proporcionar conforto térmico e proteção do sol. Mas, efetivamente, 13,9% apresentaram uma grande área sombreada diretamente pelas árvores (Figura 12). Para efeito de um estudo futuro pode-se identificar quais os tipos de árvores próximas para mapear as espécies mais utilizadas.

**Figura 12** – Presença de árvores dentro ou nas proximidades dos parques infantis



Fonte: autoria própria, 2021.

A área verde em volta dos parques estava com a manutenção feita em 52,8% deles, o que indica uma prestação de serviço que cumpre importante papel na comunidade pela Administração Regional (Figura 13).

**Figura 13** – Áreas verdes próximas aos parques infantis com boa manutenção



Fonte: autoria própria, 2021.

No entanto, durante a realização das visitas, 80,6% dos espaços dos parques infantis estavam sujos e com lixo. Constatou-se que não existem lixeiras na maioria dos parques (Figura 14), ou estão na região ao redor e não na sua área. Ou seja, isso indica possivelmente a necessidade de ter lixeiras mais próximas.

**Figura 14** – Parques infantis com lixo espalhado, e sem a presença de lixeiras.



Fonte: autoria própria, 2021.

Observamos que 55,6% dos parques infantis visitados apresentaram iluminação pública próxima/suficiente indicando a possibilidade de utilizar esses espaços também no período noturno. O tipo de material mais utilizado para fazer o alambrado dos parques infantis pesquisados foi o metal, predominante em 80,6%. Um único parque infantil apresentou o cercado em sua volta, confeccionado com estacas de eucalipto, como podemos observar na Figura 15, na qual apresentamos esse comparativo.

**Figura 15** – Fotos dos tipos de material utilizado para fazer as cercas dos parques infantis

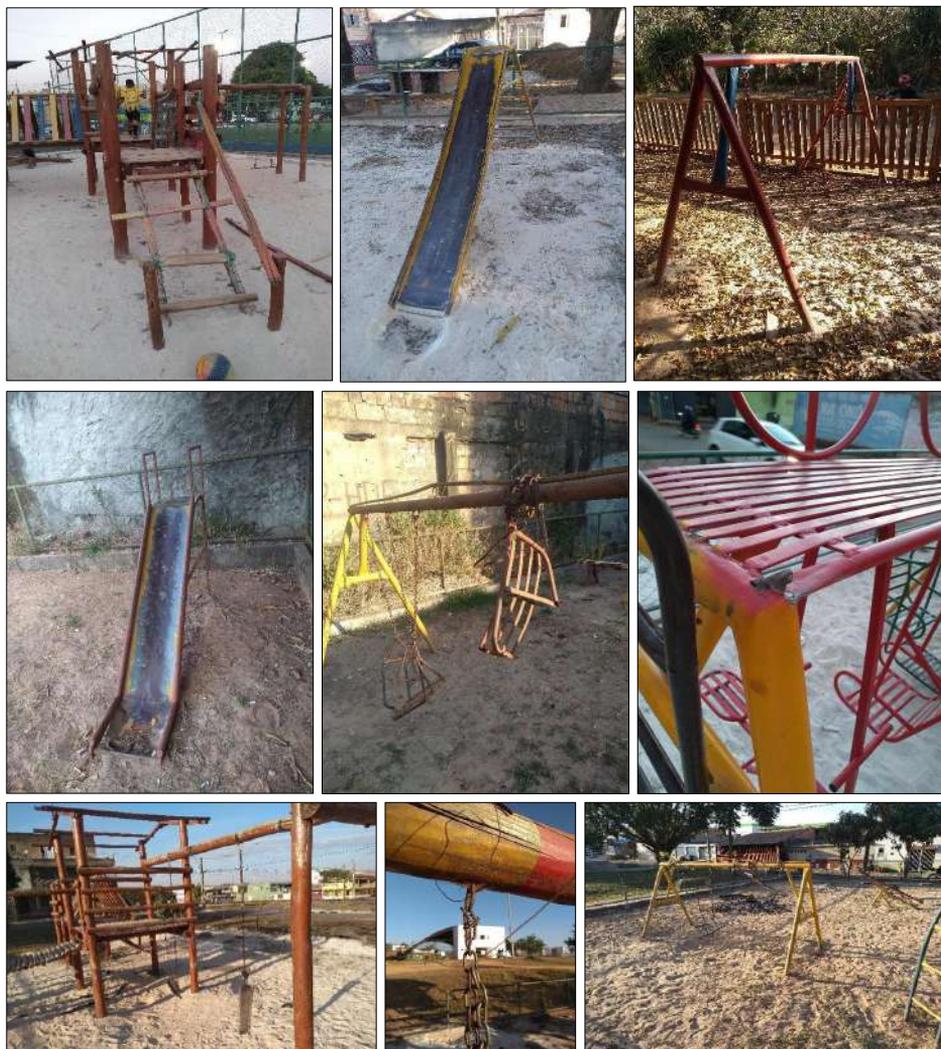


Fonte: autoria própria, 2021.

Encontramos 83,3% dos parques apresentando lugares para se sentar (considerando os bancos de concreto com e sem apoio para as costas e bancos de madeira com e sem apoio para as costas), isso indica a condição de um bom espaço público, pois os bancos fazem com que as pessoas fiquem mais tempo no parque infantil. No entanto, assim como foi constatado no levantamento de Borges (2008) também não encontramos variação de design e materiais nestes equipamentos e que muitos encontram-se desgastados e até quebrados.

Sobre os itens de segurança, a maioria dos parques apresentou resultados preocupantes. Em 58,3% dos parques foram observados equipamentos com algum tipo de trinca, deformação ou conexão frouxa. Com os equipamentos recreativos apresentando sérias avarias como podemos observar na Figura 16.

**Figura 16** – Equipamentos recreativos (brinquedos) com algum tipo de trinca, deformação ou conexão frouxa



Fonte: autoria própria, 2021.

Em 25,0% dos parques infantis públicos não havia equipamentos recreativos, destes alguns encontravam-se muito deteriorados, e praticamente abandonados como podemos observar na Figura 17.

**Figura 17** – Parques infantis públicos sem equipamentos recreativos (brinquedos)



Fonte: autoria própria, 2021.

No entanto, encontramos um parque sem brinquedos que começou a ser transformado em uma espécie de horta comunitária, demonstrando cuidado e apropriação do espaço por conta da comunidade (Figura 18).

**Figura 18** – Parque infantil público sem equipamentos recreativos e com uma pequena horta comunitária



Fonte: autoria própria, 2021.

## Usos e atividades

Nessa dimensão, as perguntas foram feitas para compreender como os parques infantis estavam sendo utilizados. É interessante notar que todos aqueles que dispunham de equipamentos recreativos (75% dos parques), apresentaram uma ampla usabilidade para crianças de diferentes faixas etárias. No entanto, para crianças bem pequenas (de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses de acordo com a BNCC), somente dois parques dispunham de cadeirinhas, que estavam em péssimo estado de conservação, praticamente sem funcionar. Em vários parques infantis observamos algum tipo de intervenção da comunidade para tornar os brinquedos possíveis de serem utilizados pelas crianças (Figura 19).

**Figura 19** – Balanço de cadeirinha recebendo tábua improvisada por membro da comunidade para possibilitar o uso pelas crianças bem pequenas



Fonte: autoria própria, 2021 (os rostos das crianças foram desfocados para assegurar sua privacidade).

A seguir apresentamos a tabela 2 com os equipamentos recreativos mais comuns encontrados nos parques infantis.

**Tabela 2** – Quantidade de equipamentos recreativos componentes dos parques infantis (brinquedos) públicos encontrados durante a visita técnica.

Tipo de brinquedo	Frequência (no total de 27)
Balanço	25
Gangorra	21
Escorregador Reto	15
Estruturas para escalar	14
Equipamento conjugado com mais do que uma forma básica de movimento	11
Trapézio	3
Escorregador Ondulado	3
Equipamento conjugado que tem uma combinação de equipamentos estático e móvel	3
Balanço de cadeirinha	2
Gira-gira	1

Fonte: Fonte: autoria própria, 2021.

Assim como em outros levantamentos sobre os tipos de equipamentos recreativos encontrados nos parques infantis não foram observados brinquedos inovadores, com projetos diferentes do que é comum encontrar atualmente nos parques infantis públicos brasileiros.

Segundo Borges (2008) os equipamentos recreativos convencionais dos playgrounds como os balanços, escorregadores, gangorras e escaldadores são frequentes na constituição dos parques infantis desde a sua concepção inicial. É interessante notar que por questões econômicas, foi desenhado ao longo do tempo um projeto padrão, no qual os equipamentos eram pedidos em grande quantidade e sem levar em consideração a necessidade local de cada terreno para a sua implantação.

Os brinquedos como balanço, gangorra, escorregador e gira-gira possuem funções estruturadas, que no geral dão poucas possibilidades de usar criativamente. Mesmo assim é possível ver crianças subindo o escorrega pelo outro lado, imaginando estarem em uma torre no alto, ficando um tempo lá em cima, ou usando o balanço como apoio para seus bolinhos de areia.

Quando o brinquedo amplia a possibilidade de outros usos, conseguimos ver as crianças brincando por mais tempo nele, justamente por ele se integrar por inteiro na brincadeira de faz de conta. Uma boa referência de uso de objetos simples e elementos da natureza como estruturadores da brincadeira é a Casa Redonda. Lá, as crianças criam seus cenários e brinquedos com caixas de papelão, caixotes de madeira, tecidos, placas de compensado e uma infinidade de materiais disponíveis no grande jardim do espaço.

Os caixotes, como representações dos tijolos, são utilizados diariamente na Casa Redonda, possibilitando variadas construções, com funções estabelecidas pelas crianças, que desenvolvem uma organização espacial cada vez mais complexa na qual os detalhes e as soluções dos aspectos construtivos extrapolam qualquer programação preestabelecida pelos adultos.

Hospitais, salas de massagem, lojas, bancas de limonada, restaurantes, museus, bibliotecas, naves espaciais, navios de pirata, caminhões, ônibus, trens, aviões, motos, carros, casas de dois a quatro andares são alguns exemplos de construções que surgem a partir da utilização desses caixotes (Pereira, 2013, p.88-89).

Elementos como a água, terra, ar, grama, flores, folhas, gravetos, rapidamente viram qualquer artifício no brincar infantil. Um elemento comum encontrado como base nos parques infantis é a areia. Esse material é de fácil acesso e pode ser repostado ao longo do tempo. Muito utilizada nas superfícies de equipamentos regionais comunitários, a areia tem um baixo custo de manutenção, se comparado ao concreto ou grama, e ajuda na redução de impactos no caso de quedas ou colisões. Encontramos 66,7% de parques com essa base. Interessante notar que mesmo sem a presença de brinquedos, um parque em específico que recebeu areia nova no ano em que foi realizado o levantamento fotográfico deste trabalho e percebemos a presença de crianças brincando na areia, como podemos observar na Figura 20. Em seguida, ao ver que havia areia nova no parque, e que estava sendo frequentado por crianças, também levei meu filho para poder brincar na areia.

**Figura 20** – Parque Infantil sem a presença de brinquedos, porém com areia nova



Fonte: autoria própria, 2021 (os rostos das crianças foram desfocados para assegurar sua privacidade).

A areia é um material que vai proporcionar uma infinidade de criações e brincadeiras, ela pode virar bolo, castelo, estradas, casinhas, entre outros, o que também cria sensações diferentes ao colocar em cima da perna, engatinhando, deslizando os pés. A areia com outros objetos e elementos da natureza possibilita invenções ainda mais diversas: com um balde tem-se um caldeirão de poções, com gravetos pode-se fazer desenhos, juntando com água a criança pode ficar horas criando em seu mundo imaginário.

## **Sociabilidade**

Nessa última dimensão, buscou-se entender o comportamento das pessoas no momento das visitas. Infelizmente, no período de coleta dos dados, estávamos passando pela pandemia da Covid-19 com muitas restrições para evitar aglomerações e muitas pessoas ainda estavam evitando sair de casa.

Considerando apenas os parques nos quais havia pessoas, na maioria as pessoas estavam sorrindo durante a visita. É interessante destacar que o gesto de sorrir é considerado terapêutico porque libera endorfina e as pessoas costumam demonstrar satisfação e bem-estar quando estão sorrindo e isso é um ponto positivo no uso dos parques infantis na Região Administrativa de São Sebastião.

Durante a visita, foi possível observar a interação entre as crianças que estavam presentes em três parques infantis. No primeiro, algumas conversavam e compartilhavam a experiência com os brinquedos. Já no segundo parque infantil com crianças presentes foi possível observar que elas brincavam e falavam à vontade. No terceiro parque infantil, foi interessante notar que as crianças conversavam entre si e inclusive nos questionaram sobre as providências a serem tomadas para revitalização do parque infantil, e nos contaram um breve histórico dos brinquedos e das reformas já feitas. A apropriação das crianças pelo espaço e seu uso faz parte da cultura infantil, ver as crianças se manifestarem com enorme interesse a respeito do parquinho, confirma a importância de revitalizá-los.

Outro aspecto que tentamos observar durante as visitas foi a existência de interação entre adultos. Somente em um parque infantil foi possível observar tal interação. Nesse caso específico, os adultos estavam tecendo comentários sobre as idades e habilidades de cada criança.

## Considerações finais

Observou-se, por meio desta pesquisa, que existe uma boa disponibilidade de parques infantis públicos em São Sebastião, sendo que todos os seus bairros possuem pelo menos 1 parque infantil disponível. Tal indicador é bastante positivo, se comparado com grandes cidades como São Paulo e Florianópolis.

A maior parte dos parques apresenta quatro equipamentos em evidência: balanços, gangorras, escorregadores retos e estruturas para escalar. É curioso que essas são as funções e brinquedos mais antigos dos parques infantis em geral, usados e replicados pelo país. Outros brinquedos também foram observados, porém, em menor frequência. Essa é uma limitação que se perpetua não apenas em São Sebastião, mas em muitas cidades, devido ao modelo econômico de padronização de equipamentos que visa à redução de custos, o que acaba afetando negativamente as possibilidades de diversificação de funções e movimentos.

Para as crianças bem pequenas (entre um ano e sete meses e três anos a onze meses, de acordo com a BNCC) fica claro que não existem muitas opções. Entre os 27 parques infantis com equipamentos recreativos, apenas dois têm balanços de cadeirinhas apropriados para estas crianças. No entanto, foi possível notar ampla usabilidade para as demais faixas etárias. Caso os brinquedos tivessem um formato menos estruturado seria possível que o seu uso fosse universal: com apropriação diferente para cada idade e interesse das crianças. De qualquer maneira, os parques continuam sendo um respiro vital diante do sedentarismo, emparedamento e déficit de natureza causada pela nossa organização social e urbana. Usados e apropriados pelas crianças da região, constituem-se como um dos poucos espaços públicos voltados para o brincar livre, em que o movimento e interação infantil é protagonizado pelas próprias crianças.

Um dos grandes diferenciais dos parques infantis públicos visitados foi a presença frequente e em grande quantidade de árvores nas suas proximidades, podendo proporcionar conforto térmico, proteção do sol e contato com a natureza. Na metade dos parques, a área verde em volta estava com a manutenção em dia, o que indica uma prestação de serviço que cumpre importante papel na comunidade pela Administração Regional. Infelizmente, o excesso de sujeira em áreas públicas ainda é algo comum nas cidades periféricas do DF, o que se repetiu em muitos dos parques infantis observados. Constatou-se que não existem lixeiras na maioria dos parques, o que dificulta ainda mais a manutenção da limpeza.

Também é positivo o fato de que a maioria dos parques dispunha de lugares para se sentar. Esta é uma condição necessária para um bom espaço público desse tipo, já que, além de permitir o descanso de cuidadores e crianças, os bancos fazem com que as pessoas fiquem mais tempo no parque infantil e realizem outros tipos de interações.

É importante registrar que a maioria dos parques apresentou problemas em relação à segurança, apresentando equipamentos com algum tipo de trinca, deformação ou conexão frouxa. O que configura a deterioração dos equipamentos e a sua inadequação para o uso. Além disso, em 25% dos parques infantis não havia sequer equipamentos recreativos, deixando espaço para o abandono e maior sucateamento das estruturas que ainda estão presentes em alguns parques infantis, como alambrados e bancos.

Por fim, a pesquisa revelou a pertinência do esforço em resgatar a importância dos parques e sua apropriação pela comunidade junto com o poder local. Nos parques em que isso já ocorre, é possível observar claramente que estão mais bem cuidados, com maior qualidade e diversidade de brinquedos. Os parques infantis presentes na cidade se constituem como parte do território educativo e, integrado à escola e vizinhança, contribui no desenvolvimento integral da criança e da cultura infantil. Esse tipo de

iniciativa fortalece o caráter público e democrático de tais espaços na promoção do lazer infantil.

## Referências Bibliográficas

- ABNT - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 14350-1: Segurança de brinquedos de playground**. Rio de Janeiro, 1999.
- BORGES, Monna M.F.C. **Diretrizes para projetos de parques infantis públicos**. Dissertação (Mestrado) Programa de pós-graduação em Arquitetura — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF vol. 1, 1998.
- BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. **Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial (da) República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm)>. Acesso em: 17 ago. 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular – BNCC**. Versão Final. Brasília, DF, 2017.
- CORRÊA, Priscila Moreira. **Elaboração de um protocolo para avaliação de acessibilidade física em escolas da educação infantil**. 2010. 174 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2010.
- CASA REDONDA: Centro de Estudos. **Site institucional**. Disponível em <<http://acasaredonda.com.br/>>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- DIAS, Marina Simone. Brincando na cidade, crescendo em cidadania: um estudo sobre os parques infantis de Barcelona, Espanha. **Oculum ensaios**, v. 14, n. 3, p. 501-522, 2017.
- FERNANDES, Ana Cristina Teixeira Dias. **Metodologias de Avaliação da Qualidade dos Espaços Públicos**. 2012. Dissertação (mestrado) -Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto, Porto, Portugal, 2012.
- FERREIRA, Flávia Martinelli; WIGGERS, Ingrid Dittrich. **Infância e urbanidade nos parques infantis de São Paulo**. Educação e Pesquisa, v. 45, 2019.
- FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física**. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2011.
- MARQUES, Reginalice de Lima. **“Posso brincar também?” brincadeiras e contatos sociais no parquinho público**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Salvador, 2010.
- NETO, Chico. Parque Distrital de São Sebastião está em obras: Intervenções são frutos de acordo de compensação ambiental. Serão investidos mais de R\$ 2,7 milhões na unidade. **Agência Brasília**. Brasília-DF, 15 mar 2021. Disponível em: <https://www.agenciabrasilia.df.gov.br/2021/03/15/parque-distrital-de-sao-sebastiao-esta-em-obras/>. Acesso em: 21 ago. 2021.
- OLIVEIRA, Cláudia. **O Ambiente Urbano e a Formação da Criança**. São Paulo: Aleph, 2004.
- ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos da Criança**. Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, 1959. Disponível em <[http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c\\_a/lex41.htm](http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/c_a/lex41.htm)>. Acesso em 20 de maio 2020
- PEREIRA, Maria Amélia Pinho. **Casa Redonda: uma experiência em educação**. 1.ed. São Paulo: Editora Livre, 2013.
- PROJECT FOR PUBLIC SPACES. PPS, 2021. **What Makes a Successful Place?** Disponível em: <https://www.pps.org/article/grplacfeat>. Acesso em: 25 jan. 2022.
- SARMENTO, M.J.; FERNANDES, N.; TOMÁS, C. **Políticas públicas e participação infantil**. Educação, Sociedade & Culturas, n.25, p.183-206, 2007.
- SEIXAS, Rodrigo Artur Coutinho. **Qualidade do espaço público: metodologias de avaliação**. 2015. Tese de Doutorado. ISA/UL
- SOUZA, Adriéle de Lima; FONSECA, Mônica Padilha. **O papel pedagógico do recreio e o direito ao livre brincar na escola**. In: FONSECA, Mônica Padilha; ALVES; Cândida Beatriz (Org.). *Ludoteca: Infância, Brincadeira e Arte na Comunidade*. Brasília: Editora IFB, 2020.
- VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento**: escritos de L.S. Vigotski. Organização e tradução: Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

# MUSEU VIRTUAL DAS HEROÍNAS SEM ESTÁTUA: criação de espaços e ferramentas tecnológicas para o restauro da história das mulheres

Isabela Carolina Caixeta Rabelo  
María del Pilar Tobar Acosta

*não há no mundo ilusão maior  
que a noção de que uma mulher vá  
trazer desonra a um lar  
caso tente proteger seu coração  
e seu corpo  
Rupi Kaur*

## Onde tudo começou

Este artigo é resultado da pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (Edital 14/2019 RIF/IFB) e que contou com custeio pelo CNPq. Nele, objetivamos construir um museu virtual que se propõe a servir como repositório para pesquisas, obras de arte e biografias que tematizem mulheres que contribuíram para a sociedade brasileira e internacional, tanto no trabalho produtivo, como profissionais na esfera pública, bem como no trabalho reprodutivo, no âmbito privado (Federici, 2017).

Essa ideia ancora-se no projeto “Heroínas Sem Estátua – O conhecimento a partir das mulheres”, realizado pela María del Pilar Tobar Acosta, e que foi laureado pelo 9º Prêmio Professores do Brasil, como melhor trabalho de educação desenvolvido no Ensino Médio no país entre os anos de 2014 e 2015. Esse projeto dialogou diretamente com o filme *Uma história de amor e fúria* (2013), dirigido por Luiz Bolognesi, e com o livro realizado na sua sequência, *Meus heróis não viraram estátua*, de Luiz Bolognesi e Pedro Puntoni (2014). Igualmente, esteve situado contextualmente num ano que ficou conhecido como a Primavera das Mulheres, 2015, e que marca um momento de grande convergência da quarta onda do feminismo. Desse modo, nosso trabalho encadeia-se nesse cordão de projetos, trabalhos e movimentos sociais em prol da construção da igualdade de gênero a partir do (re)conhecimento das contribuições para o avanço social realizadas por mulheres desde os primórdios da humanidade.

É mister destacar que, ainda que compartilhando o mesmo contexto social do “Heroínas Sem Estátua – o conhecimento a partir das Mulheres” (Acosta, 2015), por ter sido realizado na mesma cidade de São Sebastião (DF), há uma diferença de enquadramento, pois este presente trabalho buscou, para além da intervenção pedagógica específica junto a turmas do Ensino Básico, realizar a construção de uma ferramenta didática – o Museu Virtual das Heroínas Sem Estátua –, objetivando oferecer para sociedade um repositório de pesquisas, obras de arte, notícias, entre outros realizados sobre diferentes mulheres que contribuíram com a sociedade nos mais diferentes âmbitos. Assim, o projeto que desenvolvemos justifica-se por contribuir para o desenvolvimento tecnológico e para a inovação, por servir de instrumento para pesquisas e práticas pedagógicas no âmbito acadêmico. Igualmente, por tematizar a valorização das mulheres, contribui para a sociedade como um todo, engajando-se na superação de assimetrias sociais.

A construção desse museu, logo de saída, levou ao (auto)questionamento sobre quem deveria estar nele representada. Assim, definir o que poderíamos compreender como formas de existências aninhadas ao conceito “mulher”, bem como delimitar o que seria uma heroína sem estátua foi algo a que nos dedicamos inicialmente a refletir,

concluindo que não cabe a nós definir como outra mulher se identifica, mas sim a ela. Portanto, consideramos que no nosso museu todas aquelas mulheres que assim se identificavam são dignas de ter seu legado reconhecido e lembrado pela posteridade.

Cabe ressaltar, ainda, que o “sem estátua” não quer dizer sem nenhum reconhecimento, mas que, no contexto de sociedades patriarcais, estruturalmente machistas e misóginas, qualquer reconhecimento às mulheres acaba sendo pouco se comparado ao destaque dado às contribuições de homens. Essa foi a primeira delimitação que estabelecemos para buscar personalidades femininas para integrar o museu.

Este capítulo está dividido em seis partes, onde, respectivamente, pensamos nosso tema a partir de outras pensadoras; observamos projetos semelhantes ao nosso, mas que já foram realizados anteriormente; refletimos sobre uma educação para a diversidade e sobre a importância da reconstrução histórica; falamos sobre a atual representação de mulheres presente na Base Nacional Comum Curricular; expomos as teorias que usamos até aqui e finalizamos.

## **Continuamos caminhos já trilhados por outras**

Visamos demonstrar as dificuldades vivenciadas pelas mulheres, além de explicitar o que muitas de nós vêm construindo, escrevendo e teorizando para ajudar umas as outras a transpor todas as adversidades que o privilégio de ser mulher em uma sociedade de estrutura patriarcal traz. Segundo Mendonça (1996, p. 2):

a mais profunda e estrutural modalidade de violência perpetrada pelo Estado: a violência simbólica, cujo *modus operandi* se dá à sombra da permanente naturalização de seus objetos e/ou alvos, configurando o que se poderia chamar de um permanente “estado de violência”, onde o que está em jogo não é a integridade física de indivíduos e/ou grupos, mas sim a integridade de sua participação cultural.

Graças a essa naturalização dos “objetivos e/ou alvos”, tudo que acontece às mulheres é normalizado. Nada assusta ou choca aqueles que não se consideram mulheres, já que “sempre foi assim e continuará sendo”. Por essa razão Rachel Soihet (1997, p. 10-11) afirma que definir os sofrimentos sociais das mulheres como violências simbólicas “ajuda a compreender como a relação de dominação – que é uma relação histórica, cultural e linguisticamente construída – é sempre afirmada como uma diferença de ordem natural, radical, irreduzível, universal”. É por isso que há muitas mulheres conformadas com sua situação e com a situação de todas as outras mulheres, dessa forma se denominando “antifeministas”, pois vivemos em uma realidade orquestrada para que não haja inconformismos, para que as violências sejam tão comuns, a ponto de se tornarem estruturais.

Todos que crescem nessa sociedade são criados nessa estrutura e consequentemente programados para reproduzir essas violências. Tais violências não são estritamente físicas, mas psicológicas, intelectuais e políticas. A esse respeito, Moura (2014 [s.p.]) indica que:

Pois bem, das 158 entrevistas publicadas de outubro de 1999 até este mês de agosto de 2014, apenas 26 foram concedidas por mulheres, ou seja, 16,5% do total. Já se tomarmos as últimas 25 edições da revista, também incluindo esta última, a estatística é bem menos vulnerável a eventuais acusações de ranço machista na escolha, porque se nota um crescimento da participação feminina no total considerado: são oito as que trazem mulheres partilhando suas experiências e descobertas de pesquisa e de vida, ou seja, 32% do total.

Desse trecho é possível depreender que, mesmo que haja mulheres nas pesquisas e que elas venham ascendendo consideravelmente, elas não são representadas de forma equânime, pois não são sequer metade dos cientistas convidados a dar entrevistas.

A exemplo de violência não-física direcionada a mulheres, em outubro de 2019 a neurocientista Tasha Stanton, foi interrompida após uma palestra em uma conversa por um ouvinte do sexo masculino que citava e recomendava um artigo que ela mesma escreveu. O ocorrido, caracterizado como *mansplaining*, foi relatado no *Twitter* da pesquisadora. Por mais que o pesquisador estivesse recomendando um artigo dela, sinal de que ele achou o conteúdo útil, ele não conseguiu se atentar para aquilo que ela falava e mostrar respeito pelo conteúdo que ela explicava minutos antes dele propor que ela estudasse mais para entender melhor sobre o assunto. Tendo em vista essa situação e diversas outras, a falta de mulheres em posições de destaque é latente, visto que, quando não vemos iguais a nós em determinadas lugares, não vislumbramos a possibilidade de ocupá-los. Consequentemente, assuntos e discussões são gerados quando minorias se apossam de locais em que a visibilidade é relevante a ponto de introduzir temas que têm a capacidade de gerar mudança social.

A representatividade é importante e constantemente temos confirmação disso quando vemos diversas meninas negras imitando a Beyoncé, com suas coreografias e roupas, em vídeos divulgados nas redes sociais. Whoopi Goldberg reafirma isso quando diz “Bem, eu tinha 9 anos quando *Star Trek* foi ao ar. Eu olhei para a televisão e saí correndo pela casa gritando: “Vem aqui, mãe, todo mundo, depressa, vem logo! Tem uma moça negra na televisão e ela não é empregada!”. Naquele exato momento eu soube que podia ser o que eu quisesse.”. Todas ansiamos por ocupar lugares que nos permitirão trilhar os mais diversos caminhos em nossas vidas. Entretanto isso não acontece, na maioria das vezes, porque desde a infância pequenas mulheres ouvem que determinadas coisas “não são de menina”, argumento que nunca deve ser justificativa, pois nosso gênero não deve ser mais importante que nossos anseios e vocações, como diz Chimamanda Ngozi Adichie em “Para educar crianças feministas: um manifesto”. Na mesma obra, a autora segue instigando os leitores pensando quantas pilotas de avião poderiam existir caso as meninas não fossem presenteadas apenas com bonecas, panelas, vassouras e afins.

Conseguimos influir, por meio de estatísticas fornecidas pelo IBGE que o que é incentivado na infância pode ser perpetuado na vida adulta. No Brasil, em 2015, as mulheres brancas gastaram, em média, 19,82 horas semanais em afazeres domésticos; as mulheres pretas, 20,87 horas; as mulheres pardas, 21,17 horas; as mulheres indígenas, 22,12 horas; as mulheres amarelas, 18,76 horas. Comparativamente, os homens brancos, pretos, pardos, indígenas e amarelos, gastaram entre 4,93 e 6,17 horas semanais, em média, em afazeres domésticos. Ou seja, além de meninas crescerem ouvindo que não podem estar em determinados lugares, elas são sobrecarregadas em sua vida adulta devido a falta de incentivo para meninos no tocante a afazeres domésticos, como se eles nunca fossem ter suas próprias casas.

Por todo o exposto reitero a importância de que como professoras busquemos implementar em nossos currículos, planejamentos e aulas materiais que representem meninas e mostrem aos meninos como a sociedade é por meio de uma narrativa não hegemônica. Que mostre às garotas como existem inúmeras possibilidades de futuro e que elas podem escolher, já que não precisamos continuar perpetuando estruturas. Bell Hooks (2020, p. 46-47) em *O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras* diz que:

Ao falhar na criação de um movimento educacional de massa para ensinar a todo mundo sobre feminismo, permitimos que a mídia de massa patriarcal permanecesse como o principal local em que as pessoas aprendem sobre feminismo, e a maioria do que aprendem é negativa.

Por isso, precisamos desconstruir o que foi difundido negativamente sobre feminismo. Precisamos mostrar aos discentes todas as agradáveis conquistas em prol da igualdade que o feminismo vem proporcionado à nossa sociedade.

## **Projetos que tematizam mulheres no âmbito educacional**

Toda a trajetória da história das mulheres consiste em luta por igualdade, contudo, para facilitar o entendimento de tantas lutas, o feminismo é dividido em ondas que marcam para além de datas, ideais e conquistas. Por isso, devemos ter em mente que enquanto a segunda ou terceira onda estavam acontecendo em alguns países, outros estavam passando pela primeira onda. Cada local tem seu tempo de despertar. Atualmente, no Brasil, vivemos a quarta onda do feminismo, que tem como característica:

a presença dos meios de comunicação digitais; a adoção de diversas clivagens sociais atreladas ao gênero na luta feminista, ou a disseminação da ideia de um feminismo interseccional e a organização em forma de coletivos também pode ser considerada um traço da quarta onda feminista no Brasil (Perez; Ricoldi, 2020. p. 8).

Nesse sentido, a quarta onda feminista pode ser compreendida como um movimento em que há uma centralidade do ciberfeminismo. Ainda a esse respeito, Perez e Ricoldi (2020, p. 13) acreditam que:

A adoção de lutas interseccionais também tem relação com a internet, na medida em que no mundo digital são divulgados estudos sobre interseccionalidade, assim como reflexões acerca da importância do combate ao racismo e à homofobia (agora estendido também para a lesbofobia e LGBTfobia).

Dadas a adoção constante de lutas interseccionais na pauta feminista, temos abaixo a exposição de três projetos educacionais que visaram, em sua elaboração, a interseccionalidade e a adesão de mais parceiras e parceiros na luta pela igualdade, respeito e representatividade em um maior número de locais possível, principalmente na escola.

O *Projeto Vozes Mulheres – Literatura Negra Feminista na escola* idealizado, escrito e executado pela professora Camile Baccin de Moura, matrícula 30174712, atuante na Escola de Ensino Fundamental e Médio Professor Aloysio Barros Leal, que é localizada na periferia de Fortaleza – Ceará. O Projeto foi pensado

com o intuito de promover a leitura de uma literatura crítica, identitária, de valores étnico-raciais. Assim, promovemos a leitura de textos de autoras negras brasileiras e estrangeiras, feministas, entre literatas e filósofas, para que os alunos do ensino médio possam perceber outra escrita não realizada por corpos brancos, heteronormativos (Moura, 2019, p. 3).

Visando essa maior representatividade na literatura em que suas alunas e seus alunos tinham contato, a professora começou a trabalhar com autoras como Angela Davis, Djamila Ribeiro, Conceição Evaristo, Chimamanda Ngozi Adichie, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba e outras, para que aqueles leitores pudessem ser contagiados com as teorias libertadoras e decoloniais que cada uma dessas autoras compartilha. A partir da leitura, cada um dos jovens preparou seminários, apresentações artísticas, exposições

de trabalhos, discussão e debate dos textos para sua turma e para a escola, a fim de exteriorizar suas percepções de leitura.

A autora Conceição Evaristo foi homenageada pelo projeto, mas também foi mentora, guiando os passos do projeto e conduzindo a todos para “um caminho libertador, emancipador e revelador” como descreve a professora Camile. A culminância geral do projeto se deu com a recepção da escritora, um coquetel, entrega dos portfólios e apresentações artísticas de Rap e Slam das Minas do ABL. O projeto foi executado em 2019 e continua após a culminância, visando alçar voos mais altos, como a produção de um documentário, em parceria com outros companheiros de caminhada por uma educação mais libertadora.

O *Projeto Mulheres Inspiradoras* foi um projeto desenvolvido pela professora Gina Vieira Ponte e colocado em prática no Centro de Ensino Fundamental 12 da Ceilândia, cidade do Distrito Federal, nos anos de 2014 e 2015. A professora Gina teve a iniciativa do projeto ao perceber a forma que suas alunas se portavam nas redes sociais, praticando *sexting*, que consiste em postagens as quais as alunas se portam de maneira erotizada, provavelmente em consonância aos moldes nos quais se encaixam a forma em que homens e mulheres devem se portar na sociedade.

A estratégia metodológica do projeto foi apresentar para as alunas outras narrativas que carregam outras formas de ser e agir para que elas pudessem questionar a forma que é colocada para as mulheres como a ideal e para que pudessem se inspirar. Sendo assim, foi proposta a leitura das seguintes obras, todas escritas por mulheres: *O Diário de Anne Frank*; *Eu sou Malala*; *Quarto de Despejo – Diário de uma Favelada*; *Não vou mais lavar os pratos*; *Só por hoje vou deixar o meu cabelo em paz*; *Espelhos, Miradouros e Dialéticas da Percepção*. O estudo da biografia das dez seguintes mulheres: *Anne Frank*, *Carolina Maria de Jesus*, *Cora Coralina*, *Irena Sendler*, *Lygia Fagundes Telles*, *Malala*, *Maria da Penha*, *Nise da Silveira*, *Rosa Parks* e *Zilda Arns*, além da entrevista com mulheres da Ceilândia.

O Projeto culminou com a publicação de um livro, em 2016, intitulado “Mulheres Inspiradoras”, lançado em parceria com o Sindicato dos Professores do Distrito Federal e com o auxílio de representantes da sociedade civil que se interessaram em apoiar a iniciativa. O livro continha a coletânea de textos produzidos pelos estudantes na última etapa do projeto, que era a entrevista com a mulher inspiradora de sua própria vida. Posteriormente o projeto foi o elo que uniu o Governo do Distrito Federal, a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o Banco de Desenvolvimento da América Latina e a Organização de Estados Ibero-americanos para que pudesse ser expandido para mais quinze escolas da rede pública do DF, passando a ser nomeado como *Programa de Ampliação das Áreas de Abrangência do Projeto Mulheres Inspiradoras*.

Por fim, o último projeto educacional exposto – que também é o projeto inspirador da pesquisa apresentada neste capítulo– foi o *Projeto Heroínas sem Estátua – O conhecimento a partir das mulheres*, que foi uma intervenção pedagógica para o combate da violência contra a mulher, a partir da produção de significados. Em entrevista registrada no livro *Prêmio Professores do Brasil - práticas para a sala de aula selecionadas entre projetos finalistas nas 10 edições da premiação*, encontramos o relato sobre casos de violência simbólica e material que motivaram a realização do projeto:

Primeiro houve o caso de pornografia de revanche envolvendo uma estudante de 16 anos e seu ex-namorado, de 27. Revoltado com o fim do relacionamento, o rapaz postou na página da escola no *Facebook* um vídeo que mostrava os dois fazendo sexo. “A escola teve dificuldades para lidar com isso, considerando que se tratava de um assunto da vida privada da menina”, relata Pilar, que conhecia a jovem e, na época, sugeriu que o CEM 01 de São Sebastião, mais conhecido como Centrão, fizesse uma intervenção em torno da violência contra a mulher. “Para mim, aquele episódio foi de uma violência extrema contra ela, pois

representava uma forma de assassinato social. E como se o rapaz dissesse: 'Se ela não for minha, não será de ninguém.'" Porém, naquela ocasião, a professora foi voto vencido. Poucas semanas depois, uma aluna da escola desapareceu. As buscas mobilizaram polícia e comunidade, até que a jovem foi encontrada morta, com marcas de tortura. "Foi um sinal de que algo precisava ser feito, pois nossas meninas estavam morrendo." As agressões ocorriam também em sala. Naquele mesmo ano, 2015, uma menina foi agarrada e beijada à força durante uma aula.

Movida pela indignação e fiel a sua jornada pessoal – à época, Acosta já trabalhava o tema de sua tese de doutorado, a resistência em movimentos pelos direitos das mulheres –, começou a imaginar como seria uma intervenção que dialogasse com sua disciplina. Chegou a um formato rico e original, contemplado com o Prêmio Professores do Brasil em 2015 na categoria Ensino Médio/Linguagens. "Houve uma grande convergência de interesses", conta ela.

No primeiro bimestre, quando comecei a conhecer melhor meus alunos, encontrei uma geração de meninas empoderadas que me empoderaram. Elas escreviam com muita liberdade, pois, apesar de São Sebastião ser uma comunidade conservadora, havia movimentos culturais pulsantes e competições de poesia." Foi sob a inspiração delas, e tocada pela explosão da violência contra elas, que Pilar concebeu o projeto "Heroínas sem estátua – O conhecimento a partir das mulheres", envolvendo cerca de 350 estudantes, sendo cinco turmas de 1º ano e duas de 2º ano do Ensino Médio.

Esse trabalho respondeu, desse modo, à missão fundamental da Educação Pública que é de contribuir para o avanço da sociedade por meio do conhecimento. Em sinopse do projeto publicado no portal Educação Integral, podemos ler os motivos acadêmicos que levaram ao desenho de tal projeto:

Vivemos em uma realidade sectária, em que a apartação entre maiorias empoderadas pelo dinheiro e o status e minorias alijadas dos direitos mais elementares é normalizada pela ignorância, no sentido mais estrito do termo. Ignoramos, não conhecemos, desconhecemos nossa história, nosso passado, e, assim, não somos capazes de avançar, ficamos no escuro (Bolognesi, 2013; Bolognesi; Puntoni, 2014). Ou, como de forma arrepiante, observou a aluna Anna Lyssa Valim, depois de assistir, em uma de nossas aulas, ao filme "Atlântico Negro - Na rota dos Orixás" (Barbieri, 1998): "Ficamos dando voltas ao redor da árvore do esquecimento. Somos levados/as a dar voltas e mais voltas e não chegamos a lugar algum. Não sabemos da nossa história".

Nesse contexto maior de violentas desigualdades, o Projeto Heroínas Sem Estátua nasceu a partir da inquietação que tivemos ao ver que as mulheres pouco figuravam nos espaços de ensino-aprendizagem como personalidades a serem estudadas. Suas contribuições foram sistematicamente apagadas dos currículos que, por exemplo, não nos contam das autoras de literatura que contribuíram para o Romantismo Brasileiro – como Narcisa Amália ou Nísia Floresta –, que não nos permitem falar sobre mulheres que lutaram pela igualdade em nosso país - como Dandara dos Palmares ou Olga Benário –, nem ao menos, temos espaço para o pensamento feminino brasileiro científico – ficando no esquecimento nomes como Maria Beatriz do Nascimento e Bertha Lutz.

Os currículos disciplinares, mesmo com o grande avanço representado pelo Currículo em Movimento do Distrito Federal (DF, 2014), indicam linhas gerais para uma educação que construa a igualdade, mas, ainda engessados, não categorizam a mulher/as mulheres, suas vidas e contribuições como fontes e objetos de estudo. A isso, acrescem-se livros didáticos, que, mesmo com o PNLD (Brasil, 2013), continuam a reiterar os cânones literários e do pensamento, que são, em sua esmagadora (e opressora) maioria homens brancos e de classes sociais privilegiadas. Mesmo com todos esses poréns, os avanços sociais e os incrementos em termos de políticas públicas de

educação nos abrem caminho para podermos inovar e transformar criativamente nosso trabalho/estudo e, conseqüentemente, nossa sociedade.

Desse modo, o projeto no qual nos inspiramos, articula dimensões de problemas sociais que afetam a toda a sociedade brasileira, sendo dramaticamente sentidos pela comunidade que atendeu, bem como identifica lacunas nos documentos que parametrizam a prática docente e que podem estar à base da reiteração das violências simbólicas e materiais contras as mulheres. Trata-se de uma perspectiva engajada social e academicamente, que articula proposições de educação para a mudança social que podem ser lidas a partir de diferentes trabalhos de Paulo Freire.

## **Pensando uma educação para a diversidade**

Considerando que para uma transformação social efetiva precisamos acender uma chama de conhecimento nos seres sociais que efetivarão a transformação, entendemos que a educação é uma potência para iniciar uma revolução. Desse modo, Paulo Freire (2000, p. 43-44) observa sobre uma relação de trabalho docente que vai além de transmitir conteúdos que:

o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença (...) A professora progressista ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde sua opção política na neutralidade impossível de seu que-fazer. A educadora progressista não se permite a dúvida em torno do direito, de um lado, que os meninos e as meninas do *povo* têm de saber a mesma matemática, a mesma física, a mesma biologia que os meninos das “zonas felizes” da cidade aprendem mas, de outro, jamais aceita o ensino de não importa qual conteúdo possa dar-se alheado da análise crítica de como funciona a sociedade (...) Ajudar na elaboração do sonho de mudança do mundo como na sua concretização, de forma sistemática ou assistemática, na escola, como professor de matemática, de biologia, de história, de filosofia, de problemas da linguagem, não importa de quê; em casa, como pai, ou como mãe, em nosso trato permanente com filhas e filhos, em nossas relações com auxiliares que conosco trabalham, é tarefa de mulheres e homens progressistas. De homens e mulheres que não apenas falam de democracia mas a vivem, procurando fazê-la cada vez melhor.

Ao eleger um tema-gerador (Freire, 1987) que articula diferentes aspectos da disciplina Língua Portuguesa, ao mesmo tempo em que prevê a produção de pesquisas de iniciação científica, que resgatem a memória acerca da biografia e das contribuições de diferentes mulheres, que tanto contribuíram com o trabalho produtivo, fora de suas casas, como também com o trabalho reprodutivo, assegurando a manutenção da vida, dentro de suas casas, bem como de obras de arte que homenageiem essas mulheres, produzindo significados artísticos que se somam à pesquisa científica.

O espaço do museu virtual, suportado por tecnologias de computação, favorecerá o resgate de histórias de mulheres, o que pode contribuir para a restauração da história das mulheres, de modo abrangente. O conceito de restauração que empregamos aqui advém dos trabalhos de Benjamin, para quem “só é restaurado o que já foi destruído (...). A restauração indica, portanto, de maneira inelutável, o reconhecimento da perda, a recordação de uma ordem anterior e a fragilidade desta ordem” (Gagnebin, 2011, p. 14). Se a origem se define, em parte, pela restauração é porque é algo incompleto, nunca fechado. A origem benjaminiana visa, portanto, mais que um projeto restaurativo ingênuo, ela é, sim, uma retomada do passado, mas ao mesmo tempo – e porque o passado enquanto passado só pode voltar numa não-identidade consigo mesmo – abertura sobre o futuro, inacabamento constitutivo (Gagnebin, 2011, p. 14).

Ao dizer isso, Gagnebin (2011) está tentando se contrapor à interpretação de que os conceitos de origem e gênese se confundem. A exigência de rememoração do passado não é somente uma restauração do passado, trata-se de uma transformação do presente. A partir disso, é possível notar como a origem na obra benjaminiana não se confunde, de maneira alguma, com a gênese. Enquanto esta última se refere ao ponto zero, a partir do qual tudo se desdobrará e cuja compreensão ou restauração é suficiente para o entendimento da totalidade do desenrolar histórico, a primeira, a origem, é histórica, porque, “paradoxalmente, a restauração da origem não pode cumprir-se por meio de um retorno às fontes, mas, unicamente pelo estabelecimento de uma nova ligação entre o passado e o presente” (Gagnebin, 2011, p. 16). De outro modo, pode-se dizer que a origem é constituída dentro de um contexto histórico, ou seja, não há um ponto inicial intocável, uma vez que a origem será sempre reinventada conforme a ligação estabelecida entre passado e presente. Outra coisa que é preciso apreender daí é que a redenção da história não é a volta ao paraíso perdido, mas será sempre dada de maneira contingente, de acordo com as sempre novas relações estabelecidas entre passado e presente. Pensando a partir do prisma mais diretamente político, Benjamin mostra que a narração da historiografia dominante remete ao domínio de uma classe sobre os vencidos. Esta narração coerente deve ser desmontada e a salvação por meio da origem é sempre uma tarefa de destruição e construção (Pinto, 2018, p. 250-51).

O restauro é um trabalho permanente, artesanal, em que diferentes mãos devem se somar para (re)constituir a memória. Assim, a criação de um museu virtual que pudesse servir para que diferentes pesquisadores/as e artistas mantenham registros de seus trabalhos que tematizam histórias de mulheres pode constituir um espaço permanente para a valorização do protagonismo feminino em diferentes processos sociais, servindo como base de dados para outros projetos que venham a somar novas páginas de restauro a essa grande história das mulheres. Desse modo, tendo em vista o caráter de disputas de narrativas que cercam o registro da história (Benjamin, 1985), buscamos ampliar e aprofundar o resgate de histórias que foram apagadas do contexto social, favorecendo a valorização das mulheres, por meio da memória de suas biografias e produções profissionais.

## **Quanto à (não)representação das mulheres em obras historiográficas**

É sabido por todos que temos uma “história universal” contada nas escolas, nos livros didáticos e no senso comum. A questão é que essa história que se diz universal é contada pelos vencedores, ou seja, contada por quem conseguiu “levar sempre a melhor” no jogo de poder social em que vivemos. Giovannetti e Sales (2020) criticam explicitamente em seu artigo o silenciamento na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) da história de mulheres e, para elas, tal silenciamento é uma forma de manter as estruturas de poder igual estão há muitos séculos, perpetuando a figura feminina apagada, escondida e subordinada a figuras masculinas.

A formulação de uma Base Nacional Comum Curricular foi justificada com base na ideia de que a qualidade da educação depende dessa padronização de conteúdos a serem lecionados nas escolas. Entretanto, concordamos com as autoras que “A homogeneidade curricular dificulta que as relações de gênero sejam trabalhadas em sala de aula” (Giovannetti; Sales. 2020. pág. 255). Não acreditamos, de todo modo, que tal documento foi elaborado livre de pretensões e objetivos, já que ele aumentou a força dos ideais do movimento Escola sem Partido, que preza por uma educação livre de ideologias, se esquecendo que até mesmo a ideia de eliminar ideologias é uma ideologia.

Dessa forma, deixamos aqui registrada nossa indignação quanto ao memoricídio e ao epistemicídio, das memórias e dos pensamentos e contribuições femininas, nos livros didáticos distribuídos por todo Brasil. Acreditamos, com toda certeza, que existem educadoras e educadores transgressores que falarão das mulheres ilustres da nossa história, mesmo que não esteja previsto em nenhum documento. É, indubitavelmente, mais um motivo para a construção de um espaço virtual que faça uma reposição histórica, que auxiliará educadores, que ensinará curiosos e que dará um pouco de prestígio a mulheres que construíram o que somos hoje.

Para alcançar nossos objetivos com este trabalho nos apoiamos em teorias discursivas que se relacionam diretamente com a sociedade e tudo que a pertence, constrói e mantém. Assim, podemos afirmar que não nos distanciamos da realidade para a produção, mas nos imergimos nela.

Concluimos, dessa forma, que a existência do Museu Virtual das Heroínas Sem Estátua é de extrema importância para uma educação diversa e inclusiva, em que alunas se sintam representadas em sala de aula. Para além da sala de aula, o Museu pode levar a sociedade como um todo a um outro patamar de informação e sociabilidade, contribuindo para a diminuição do machismo, da misoginia, do sexismo e se inclui como mais uma tentativa de reparação histórica, em que as mulheres são, defendemos acima, representadas e reconhecidas por terem construído a sociedade em que vivemos hoje.

## Referências Bibliográficas

- ACOSTA, María del Pilar Tobar. **Protagonismo face à inevitabilidade da violência: vozes da rua em Ocas** e em O Trecheiro. Universidade de Brasília. Brasília: 2012.
- \_\_\_\_\_. **Construções Discursivas de Reexistência: um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil**. 2018. 408f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.
- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. Companhia das Letras. São Paulo: 2017.
- MENDONÇA, Sonia Regina de. **Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania**. 1996.
- GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do Ensino Médio: o silêncio que persiste. **Revista Eletrônica História em Reflexão**, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jun. 2020. ISSN 1981-2434. Disponível em: <<https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/historiaemreflexao/article/view/12182>>. Acesso em: 15 dez. 2020. doi:<https://doi.org/10.30612/rehr.v14i27.12182>.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod\\_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo\\_e\\_Sexismo\\_na\\_Cultura\\_Brasileira%20%281%29.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20C3%A9lia%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf)>. Acesso em: 8 set. 2020.
- HOOKS, bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras**. Tradução Bhuvni Libanio. – 12ª ed. – Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.
- OYÉWÚMÍ, Oyèrónké. **Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas**. Tradução para uso didático de: OYÉWÚMÍ, Oyèrónké. Conceptualizing Gender: The Eurocentric Foundations of Feminist Concepts and the challenge of African Epistemologies. African Gender Scholarship: Concepts, Methodologies and Paradigms. CODESRIA Gender Series. Volume 1, Dakar, CODESRIA, 2004, p. 1-8 por Juliana Araújo Lopes.
- PEREZ, Olívia Cristina; RICOLDI, Arlene Martinez. **A quarta onda feminista: interseccional, digital e coletiva**. 2020.
- PUNTONI, Pedro. BOLOGNESI, Luiz. **Meus heróis não viraram estátua**. 2014.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- SOIHET, Rachel. **Violência simbólica: saberes masculinos e representações femininas**. Estudos feministas, p. 7-29, 1997.
- UMA história de amor e fúria**. Direção: Luiz Bolognesi. Produção de Luiz Bolognesi, Laís Bodanzky, Caio Gullane, Fabiano Gullane, Débora Ivanov, Gabriel Lacerda. Brasil: Europa Filmes, 2013.

“TECENDO SABERES”:  
um estudo em ADC sobre práticas de ensino-aprendizagem  
de mulheres em cursos FIC

Iranilde Tavares da Câmara  
Maria del Pilar Tobar Acosta

## **Introdução**

No momento em que a educação acontece, ocorrem modificações na vida de uma pessoa. Essas transformações podem percorrer caminhos que levam a desconstruções de paradigmas e que conduzem ao encontro de uma construção de novos saberes para a libertação de um modelo de colonialidade e exploração da figura feminina. É possível perceber que a mulher sempre esteve a margem da sociedade com seus direitos violados. Isso ainda é mais grave quando essa mulher se encontra numa situação periférica. Esse trabalho integra uma temática que é bastante desafiadora para o ensino de língua materna, uma vez que o/a professor/a precisa estar preparado/a para um ensino que engloba o conhecimento científico com as práticas contextualizadas de seus alunos.

Nessa perspectiva, ao debater sobre as práxis educativas, aumentam as possibilidades de transformações de um ensino humanizador que consegue fazer diferença nas vidas de mulheres que tiveram seus direitos renegados ao longo de uma história marcadamente atravessada por violências que sustentam o patriarcado. Nesse sentido, este trabalho tem por objetivo investigar como é possível contribuir para promoção da emancipação de mulheres, em benefício de uma transformação social, por meio do ensino de língua materna. É, nesse cenário, que se originaram as primeiras aberturas para tecer os saberes dessas mulheres que vislumbram oportunidades antes não vistas.

Essa pesquisa simboliza a conclusão de uma jornada que desde o ingresso no curso de letras, se constituiu na busca de uma educação humanizadora. Durante todo o decorrer dos quatro anos de estudos das teorias em sala, observações de aulas na rede pública de ensino do Distrito Federal, havia uma necessidade premente de encontrar caminhos para que a prática do ensino de língua materna pudesse ser, efetivamente, libertador. O desenvolvimento da investigação foi conduzindo a espaços de conhecimento nunca percorridos, perguntas e ideias surgiam cada vez mais. Porém, ainda sim, havia um vazio em busca de um ensino mais humanizador.

De início, propusemos um trabalho de caráter autoetnográfico, em que investigaria minha própria prática frente ao magistério como pedagoga (minha primeira formação), enquanto professora substituta de cursos Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF). Contudo, em razão de pressões políticas da instituição, e pela vulnerabilidade de minha condição subalternizada como servidora não efetiva, tive de rever o desenho inicial de pesquisa. A Profa. Dra. María del Pilar Tobar Acosta, que orienta esta investigação, havia me convidado para atuar no estágio docente junto ao curso FIC Viveiricultora, sendo que já estaria em classe, fazendo observações e estratégias de co-docência e de prática docente. Assim, eu pedi a ela que analisasse a sua prática enquanto professora, ao que ela, generosamente, aceitou.

Assim, frente a todas essas questões, por já realizar alguns trabalhos com a referida professora, com quem, dialogando e refletindo sobre práticas em sala de aula, percebi que a maneira como ela desenvolvia seu trabalho à frente de cursos Formação inicial e Continuada (FIC) tinha um caráter bastante diferente de outros cursos de que havia participado como estudante, professora em formação ou professora substituta. Por ter

tido uma formação tardia, compreendo que aquelas práticas estavam com propostas que potencialmente favoreceriam mudanças no âmbito das vidas profissionais e pessoais das estudantes.

Essa compreensão advém do fato de que tenho uma trajetória de mulher periférica que só pode estudar depois de um conjunto de políticas públicas para a educação (tais como o PROUNI, o ENEM, o SISU, a criação da rede federal de educação técnica – IFs, entre outros). Desse modo, a pesquisa, em seu redesenho, passou a ser etnográfica, por ter como centralidade práticas sociais realizadas por outras pessoas, e triangulada pelo olhar autoetnográfico, que necessariamente estaria presente em notas de campo que realizei, tendo em vista meu histórico, o fato de eu ser pedagoga e estar professora de letras português em formação.

Em razão da complexidade das práticas sociais focalizadas nesta pesquisa, foi necessário desenvolver diferentes questões norteadoras (Acosta, 2018) que pudessem orientar o desenvolvimento do trabalho, tendo em vista que não existe uma receita, um modelo, por ser a prática de sala de aula muito orgânica e ter uma dinamicidade. Este artigo, encerra então a síntese de reflexões teórico-metodológicas e análises que foram feitas a partir de uma ponte entre obras de Paulo Freire e as ferramentas de investigação oferecidas pela Análise de Discurso Crítica. Para tanto, ele está dividido em quatro partes: na primeira, apresento uma análise de conjuntura acerca da realidade social brasileira em que grassam discursos e práticas a serviço do patriarcado e de práticas ensino-aprendizagem no âmbito da educação pública; na segunda, retomo aspectos de teorias do campo da pedagogia, principalmente, em diálogo com Freire (2015), e a Teoria Social do Discurso (Fairclough, 2001, 2003) a partir de uma perspectiva latino-americana (Resende; Ramalho, 2006; Acosta, 2018); na terceira parte, descrevo os procedimentos metodológicos e os *corpora* analíticos; e, na quarta parte, apresento as análises realizadas.

## Educação como chave para mudança social

As relações de desigualdades entre homem e mulher são extremas, essa construção está muito bem-organizada e elaborada. Os discursos construídos ao longo do tempo sobre o que são o feminino e o masculino e os papéis que cada um deve desempenhar contribuem para a construção de consensos ao redor de regimes de verdade. Para Resende e Ramalho (2009, p. 26):

entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-lo como um modo de ação historicamente situado, que tanto é constituído socialmente como também é de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.

Assim, de acordo com as autoras as relações sociais são permeadas por discursos. São esses discursos que podem fomentar o preconceito e sustentar práticas de dominação e exploração como as que submetem as mulheres em sociedades patriarcais como o é a nossa.

Um dos campos em que as práticas de violência simbólica são permanentes e assumem um caráter estrutural é a educação, sendo que esta possibilita superar condições de precariedade por meio do acesso a colocações profissionais com melhores remunerações, bem como possibilita, quando tem um caráter libertador acessar discursos contra hegemônicos que favoreçam a superação simbólica do estado de coisas. A esse respeito e de acordo com Matos (2008, p. 335): “Durante anos, séculos, as mulheres estiveram excluídas da possibilidade de fazer ciência e de contribuir para a

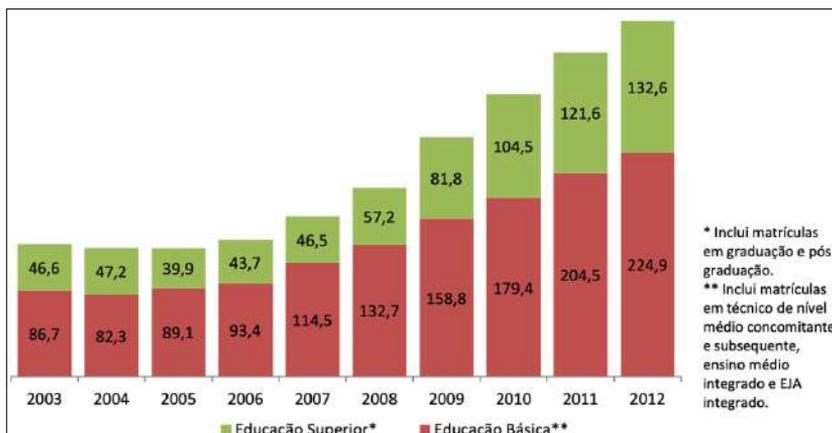
produção de conhecimento científico e/ou filosófico.” Considerando esse cenário verifica-se, que o espaço de atuação da mulher foi sistematicamente restringido, sendo que, ainda hoje, os efeitos negativos de tais práticas de dominação e exploração persistem, porém, algumas políticas públicas voltadas para a mulher, aos poucos contribuíram para transformar essa realidade. Segundo Relatório Anual Socioeconômico da Mulher:

Nas últimas três décadas, no Brasil, os indicadores sociais têm registrado importantes mudanças e avanços em várias áreas; na educação não tem sido diferente. De maneira geral, os níveis educacionais da população cresceram. Segundo o Censo Demográfico, em 2000, a taxa de analfabetismo no Brasil era de 12,0%, enquanto em 2014, de acordo com os dados da Pnad, o analfabetismo estava em torno de 8,7%. Com relação às mulheres, em 1980, 72,8% delas eram alfabetizadas, enquanto os homens correspondiam a 76,9%. A situação se inverteu e, hoje, elas apresentam índices de escolaridade superiores aos deles. Na taxa de alfabetização, por exemplo, conforme demonstrado na terceira parte do RASEAM, 92,6% das mulheres eram alfabetizadas, enquanto os homens; 92,0%.

Esse documento apresenta dados que revelam ações de políticas públicas dirigida as mulheres de forma significativa. Partindo dessa percepção, verifica-se que essas ações foram frutos de muita luta social e resistência. Contudo, entende-se que há necessidade de implementar mais políticas públicas dirigida às mulheres. Assim, diversos movimentos sociais contornam essas causas fortalecendo a luta, visto que, nos últimos dez anos, houve um grande avanço como mostram os dados.

Ainda conforme o Relatório Socioeconômico das Mulheres, “os dados da educação profissional mostram que, das 1.375.080 matrículas efetuadas no Brasil, em 2015, cerca de 54,0% eram de mulheres (gráfico)”. Com isso, demonstra-se que há uma igualdade entre homem e mulher no que se refere a formação, isso confirma em todas as regiões esse equilíbrio. Vejamos o gráfico que segue.

**Figura 1 – Distribuição percentual de matrículas em cursos profissionalizantes**



Fonte: Fonte: INEP/Educacenso e Censup e Capes/Geocapes (2015).

O gráfico evidencia o aumento das matrículas de cursos profissionalizante para as mulheres, enquanto essa parcela da população durante muito tempo foi privada de seus direitos durante um longo período da história. Atualmente, isso vai, aos poucos, transformando-se devido a lutas incansáveis, em que muitas vidas foram ceifadas, sendo, pois, um legado que é necessário reconhecer e preservar, em especial, num contexto

em que há uma agenda de retrocessos no âmbito da educação e das políticas pela igualdade. Simultaneamente a esses processos sociais de emancipação das mulheres no Brasil, a educação igualmente passou por diferentes períodos em que se opuseram propostas opressoras e libertadoras. Cabe salientar que o contexto educacional no Brasil em diferentes momentos foi pautado por práticas pedagógicas que favoreceram um ensino técnico e tradicional, desconsiderando contexto discursivo histórico-crítico. Como aponta Darcy Ribeiro (1977) em palestra no encontro anual da SBPC que intitulou de “Sobre o óbvio”: “a crise da Educação no Brasil não é uma crise; é um projeto”. Podemos ampliar essa reflexão e abranger aspectos relacionados à disparidade que tem como pretexto o gênero. Nesse sentido, a desigualdade que assola a vida de mulheres no país não resulta de uma crise, mas constitui um projeto muito claro de dominação sobre corpos, vidas e mentes, sendo que um dos principais vetores de perpetuação dessa realidade é a (des)educação opressora<sup>45</sup>

Assim, tais práticas com modelos tradicionais, reforçaram e estabeleceram o poder de poucos privilegiados como opressores de seguimentos sociais tais como mulheres, negros/as, pobres, LGBTQIAP+, deficientes, entre outros. Nesse cenário, com a instauração de políticas públicas para a educação, o país pode contar, em 2008, com a estruturação da Rede Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Nesse contexto, o IFB foi criado visando a missão de:

Oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana e a justiça social (IFB, 2014, p. 28).

E tem como valores:

Ética; Educação como bem público gratuito e de qualidade; Formação crítica, emancipatória e cidadã; Gestão democrática: transparência, participação, autonomia, pluralismo e integração; Respeito à diversidade e à dignidade humana; Promoção da inclusão; Inovação; e Sustentabilidade econômica e socioambiental (IFB, 2014, p. 28).

Desse modo, a instituição cujas práticas visamos analisar neste artigo assenta-se em perspectivas emancipatórias e contra hegemônicas de educação. Para além do campo simbólico descrito no PDI do IFB, cabe ressaltar que de seus dez *campi*, apenas um – *Campus* Brasília – está em uma região historicamente favorecida social e economicamente (Plano Piloto), sendo os nove outros *campi* – Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião, Taguatinga – situados em regiões que sofreram processos severos de precarização e pauperização. Desse modo, o aparato do Estado que, historicamente, não chegava às periferias e aos rincões brasileiros, passou a ser capilarizado com a implantação Institutos Federais, oportunizando mulheres que nunca tiveram chance de fazer uma faculdade ou um curso profissionalizante.

Diante desse contexto, é notória, no âmbito do Instituto Federal de Brasília, a relevância do *Campus* São Sebastião, que por fatores sociais próprios da cidade tem tido um impacto muito significativo na qualidade de vida e emancipação de mulheres. Esse *Campus* obteve avanços consideráveis em termos de ações afirmativas no que diz respeito às mulheres, dentro da formação superior e em cursos profissionalizantes. Essa

---

<sup>45</sup> Hoje, a escola enfrenta uma enorme ameaça com o projeto de lei “Escola sem Partido” que visa alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, impondo uma censura prévia e um regime de controle absoluto a professoras/as. Nosso recorte analítico não previu abordar os impactos desse projeto, contudo é importante salientar que o legado de uma educação libertadora, sobre o que versa esta investigação está sendo seriamente atacado e que nos alinhamos à defesa da liberdade de cátedra, do acesso à informação e da escola pública de qualidade.

instituição escreve uma história diferente para essa comunidade e, principalmente, para as mulheres, sendo o espaço escolar um lugar de reconstituição da humanidade, corroborando com o pensamento de Arroyo (2017, p. 8-9, acréscimos nossos):

Com que artes recuperar sua humanidade roubada? O conjunto destes textos-análise se propõe trazer para dias de estudo, de formação, essas indagações vividas pelos coletivos docentes-educadores: quem são jovens-adultos, adolescentes? De onde chegam e para onde voltam? O que esperam dos seus educadores/as? Há interrogações ainda mais radicais que vêm para a educação de jovens-adultos e de crianças-adolescentes em itinerários pelo direito a uma vida justa. Humana. Paulo Freire (1987) lembra-nos de que a rebelião dos oprimidos por saberem-se no mundo, por humanização, implica reconhecer a desumanização como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir dessa dolorosa constatação que os (seres humanos) se perguntam sobre a outra viabilidade – a da sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história (...) reconhecer, trabalhar esses processos de humanização-desumanização que os jovens-adultos-adolescentes-crianças levam à EJA e às escolas passou a ser a função de significado político pedagógico na formação de seus profissionais. Cresce a consciência profissional, política, ética de que os alunos chegam às escolas em longos itinerários por justiça. “Vocação negada na injustiça na exploração, na opressão, na violência dos opressores, mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (Freire, 1987, p. 30).

Desse modo, o autor traz indagações importantes sobre a necessidade de se compreender de onde vêm os/as alunos/as, qual o contexto para que o trabalho do/a professor/a seja bem efetivado e a aprendizagem tenha significação para ambos/as. Nesse sentido, abordando disciplinas que focalizam aspectos da língua portuguesa, ou português do Brasil (como preferimos compreender nossa língua) como práticas de ensino de língua materna. A esse respeito Acosta (2018b, p. 6) apresenta:

algumas considerações sobre o que entendo, hoje, serem as práticas de ensino-aprendizagem, no campo da língua materna. Compreendo que estas devem responder a questões da forma/descrição os processos linguísticos (em todas as suas dimensões), mas, para além, deve compreender os processos da linguagem associados aos processos cognitivos, tendo em vista que a língua materna é a ferramenta principal de composição do mundo social. Nesse sentido, o que nos difere dos demais animais é que somos capazes de pensar de modo sofisticado, e o instrumento de que nos valemos para esse pensamento é a língua(gem). Ao adquirir uma língua 1, conformamos nosso cérebro para dialogar com o mundo externo, assim, passamos a fazer parte de um complexo social-herdamos as palavras, as formas de ver o mundo, os discursos, as metáforas. Ao trabalharmos a linguagem como materialidade, estamos, na verdade, trabalhando a nossa capacidade de construção de aspectos abstratos que nos permitem estabelecer densas e complexas relações sociais. Desse modo, compreendo que o grande desafio de lecionar uma língua materna é dar conta em poucas horas semanais (no caso do Ensino Médio da rede pública do DF, 4 horas-aula, e no caso do EMI do IFB, 3 horas-aula), da língua(gem) como sistema (o que tradicionalmente é chamado de Gramática, mas vai muito além, pois implica compreender a linguagem como um denso complexo orgânico, formado por distintas variedades funcionais, e que são selecionadas a partir de relações de poder na sociedade, sendo fundamental compreender também a historicidade que originou tais variedades (por exemplo, o português brasileiro pode ser entendido como uma língua crioula)), da língua(gem) como matéria prima para a construção de obras de arte (o que, tradicionalmente, é chamado de literatura, mas ultrapassa em muito, pois aborda filosofia estética, história, antropologia, sociologia), da língua(gem) como instrumento para trocas sociais, mediando, em maior ou menor medida, todas as práticas sociais (o que, tradicionalmente, é chamado de redação, mas que, igualmente, ultrapassa as fronteiras disciplinares, pois exige a compreensão de que diferentes pré-gêneros/suportes/gêneros textuais (ou discursivos) são desenhados para atender a demandas sociais

específicas e que, para que uma pessoa seja amplamente competente em sua língua materna, deve ser capaz de adequar suas produções textuais a cada contexto. Ademais, nesse âmbito, é fundamental compreender que a escola pública é o cadinho em que se forma a cidadania, por isso, a língua(gem) e seu domínio é decisiva para possibilitar aos/as educandos/as o desenvolvimento de ferramentas para a sua plena cidadania).

Essas considerações focalizam a disciplina Língua Portuguesa tal como é desenvolvida no âmbito do Ensino Médio, contudo, é possível compreender e dimensionar a importância de disciplinas tais como a de Leitura e Produção de Textos, do curso de Formação Inicial Continuada Viveiricultora – destinada a formação técnica e cidadã de mulheres para o trabalho com viveiros e produção de mudas. É importante destacar que a maioria dos/as estudantes do *Campus* São Sebastião são mulheres, cerca de 80%, conforme levantamento realizado pela Coordenação de Assistência Estudantil e Inclusão Social (CDAE), em 2016. É necessário observar que o menu de cursos ofertados pelo *Campus* em foco tem um recorte de gênero bastante marcado em especial no concerne aos cursos de Secretariado e licenciaturas (Letras e Pedagogia), em razão de uma cultura que legou postos de trabalho ligados ao cuidado a mulheres. Ademais, o curso que focalizo – FIC Viveiricultora – é destinado exclusivamente a mulheres, sendo marcada, no próprio nome, a flexão de gênero feminina. Desse modo, compreendi ser necessário dimensionar esta pesquisa para investigar práticas relacionadas à formação técnica de mulheres.

Ambos os cursos têm como pré-requisito apenas o Ensino Fundamental, assim sendo, há uma grande heterogeneidade no alunado, sendo que há pessoas que terminaram o Ensino Fundamental, outras ainda estão no Ensino Médio, outras que concluíram a Educação Básica e mesmo algumas que já têm cursos superiores. Desse modo, há a necessidade de retomar diferentes conteúdos, competências e habilidades relativos ao domínio e manejo da língua português do Brasil que deveriam ter sido desenvolvidos ao longo do ensino básico, mas que, por diferentes motivos (tais como a precarização da escola pública) não o foram.

Por outro lado, mesmo sendo focado na formação técnica voltada para o mercado de trabalho, os cursos têm como missão o que está descrito no PDI do IFB, e, por isso, necessariamente, o foco das disciplinas devem recair no trabalho de ferramentas conceituais para que os/as educandos/as possam agir sobre sua realidade social. Nesse sentido, é importante destacar a centralidade dos textos como matéria-prima a partir dos quais emergem questões relacionadas ao estudo dos processos regulares da linguagem. Cabe salientar que as práticas que observei apresentavam propostas para o ensino-aprendizagem de língua, em que o/a aluno/a teria a possibilidade de desempenhar um papel protagonista do processo, sendo que o ensino de língua materna se torna um caminho que possibilita o empoderamento do alunado e, em especial, de mulheres.

A partir dessa configuração centrada em textos das disciplinas analisadas, é necessário focalizar a atividade discursiva tanto como matéria/conteúdo/prática de ensino-aprendizagem quanto como dimensão inerente a todas as práticas sociais pelo prisma da Análise de Discurso Crítica. A esse respeito, para Travaglia (2008, p. 23), “A linguagem é, pois, um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e em um contexto sócio-histórico e ideológico”. Desse modo, a análise de práticas de ensino de língua materna português do Brasil implica compreender a linguagem como uma ferramenta social a partir da qual diferentes processos serão articulados. Desse modo, damos sequência a esta análise de conjuntura pelo aprofundamento, na seção seguinte, da revisão teórica da Análise de Discurso Crítica e da articulação dos estudos críticos do discurso com perspectivas freirianias de educação.

## **ADC, ensino de língua materna e pedagogia freiriana**

Nesta seção, apresento uma revisão bibliográfica destinada a subsidiar o estudo sobre práticas de ensino-aprendizagem de português brasileiro como língua materna, tendo como foco o recorte de gênero relativo ao alunado das disciplinas que foram focalizadas.

### *Análise do Discurso Crítica*

A Análise do Discurso Crítica (ADC) é uma concepção investigativa que analisa a linguagem em seu funcionamento social, ou seja, estuda o discurso como dimensão da atividade humana. A língua é compreendida como elemento de poder, sendo um recurso para disseminar ideologias, que, muitas vezes, são impostas implicitamente, por meio de tecnologias de texto em que se mitigam os objetivos de representações. Um caso bem recorrente é o reforço da violência doméstica, em que muitas ações machistas são naturalizadas. Quando se compreende o âmbito da formação escolar e técnica como um lugar de emancipação, é fundamental que profissionais de educação compreendam a importância da seleção de discursos que serão operados nos contextos de ensino-aprendizagem. Assim, potencialmente, a escola pode ser um espaço para superação de assimetrias sociais tais quais a disparidade de gênero. Por isso, compreendo que a ADC possa ser instrumentalizada para se (re)pensarem práticas de ensino-aprendizagem.

De acordo com Acosta (2018, p. 159):

a ADC constitui-se como uma transdisciplina que se abre como um campo plural em que coexistem diferentes abordagens teórico-metodológicas, mas que têm como aspecto semelhante entre si a centralidade do texto como resultado da ação discursiva implicada, em maior ou menor medida, em toda prática social.

É preciso, portanto, compreender que a ADC investiga o desenvolvimento do contexto discursivo de forma ampla, sempre considerando o texto como elemento principal dessa análise. Ainda segundo Acosta (2018, p.161) “a ADC enquadra-se como um campo crítico por buscar questionar e desestabilizar regimes de verdade constituídos a partir do exercício ideológico”. Fairclough (2001, 2003) descreve os fundamentos da Teoria Social do Discurso, em que a atividade discursiva é descrita a partir de uma ontologia crítica inspirada no Realismo Crítico de Bhaskar (1989). Nessa teoria, o discurso pode constituir diferentes significados sociais, dentre os quais, os principais são o significado identificacional – materializado por estilos, por meio dos quais as pessoas podem identificar a si e às demais –, o significado representacional – materializado por discursos, por meio dos quais, as pessoas representam aspectos da vida social – e o significado acional – materializado por gêneros, por meio dos quais as pessoas podem agir sobre sua realidade social (Resende; Ramalho, 2006). Esses significados são modelizados a partir de uma aproximação da ADC com a Linguística Sistêmico- Funcional de Halliday (1994) e das Ordens de Discurso de Foucault (1996).

A fim de mapear esses significados, a ADC instrumentaliza categorias sociológicas, como os modos de operação da ideologia de Thompson (1995), usada para analisar discursos, categorias da linguística cognitiva, como a metáfora de Lakoff e Johnson (2002), usada para analisar estilos, e categorias da Linguística Textual, tais como estrutura de gêneros de Swales (1990), usada para analisar gêneros. Desse modo, a ADC se inscreve no âmbito do funcionalismo linguístico em que é possível associar processos regulares de funcionamento da linguagem e processos sociais. Essa perspectiva

possibilita a confecção deste estudo, compreendendo-se que busco analisar como o ensino de língua materna pode ser emancipatório para mulheres em formação. Assim, faz-se necessário dimensionar teoricamente o que é a língua materna, conforme segue na próxima subseção.

### *Língua Materna*

A língua materna é a primeira língua a ser adquirida pelas pessoas em uma comunidade de fala, por isso também recebe o nome de Língua 1 (L1), em oposição a línguas estrangeiras ou adicionais (L2, L3, e assim sucessivamente) que não são adquiridas, mas aprendidas. Trata-se da língua do cuidado, ou seja, a língua falada por quem inicialmente cuidou de um determinado ser humano, o que, frequentemente, recai no colo das mães, avós e irmãs, considerando-se o tipo de divisão social do trabalho. Assim, a língua materna é, efetivamente aquela falada pela mãe (seja ela uma mãe biológica ou adotiva, seja ela uma mulher ou um homem na posição de cuidador/a). Por outro lado, também pode ser entendida como língua materna aquela da nação-mãe de uma determinada comunidade, sendo uma língua de unificação nacional (Hobsbawm, 2008). A esse respeito, Leite (1995, p. 65) observa que:

É costume identificar a “língua materna” com a primeira língua, e nisto a língua falada pela mãe, fazendo aí a suposição de poder haver uma outra, a estrangeira, segunda; e também com a língua nacional, implicando desta forma uma identificação do falante por meio da língua que sustenta a unificação subentendida no conceito de nação. Se adotamos estas definições podemos inferir que o qualificativo “materna” presente na expressão se refere quer ao primeiro Outro significativo para a criança, quer à nação-mãe à qual todo e qualquer falante deve sua filiação.

Contudo, é necessário compreender o contexto colonializado em que vivemos para entender o que é a língua portuguesa falada no Brasil ou como defendo, a língua portuguesa do Brasil (PB) que é uma língua diferentes do português europeu. Assim, para compreender a língua materna atual é preciso retomar as suas origens, e que ao longo do tempo aconteceram transformações de forma significativa dentro do espaço escolar. Tendo em vista que reflete no ensino da língua e de toda a sua formação, segundo Castilho (1992, p. 241):

A hipótese evolucionista, que defende a existência de uma “língua brasileira”, a hipótese crioulistica, que acentua a importância dos contactos no brasil- colônia, e a hipótese internalista, que acentua a importância da deriva, isto é, das tendências próprias ao sistema, para explicar a dimensão histórica do PB.

Considerando-se a hipótese crioulistica, nosso idioma deriva-se de um pidgin, sendo a síntese vivida e falada entre as línguas praticadas: pelos povos autóctones ameríndios; pelos povos colonizadores; pelos povos que foram sequestrados e escravizados por esses mesmos colonizadores, sendo trazidos a força para o que hoje chamamos de Brasil; entre outras línguas de diferentes povos que vieram para o Brasil no âmbito do processo de formação do país. Isso levou a que hoje tivéssemos um ideal de língua – norma padrão –, pautado num rol de regras que visaria aproximar as práticas linguísticas em PB daquele original, pura, falada pelos colonizadores portugueses. Cabe ressaltar, como observa Bagno (2002), que esse ideal não corresponde ao português europeu do século XVI (tendo em vista que há formas arcaicas que são conservadas no dialeto caipira, como por exemplo, “avoar”, que traz o prefixo de formação de verbos característico de línguas românicas, processo morfológico que é estigmatizado, mas que em

outros contextos é aceito pela norma, como em assentar) e tampouco é praticado no português europeu contemporâneo (em que, por exemplo, não existe a mesóclise imposta como norma de funcionamento totalmente arbitrária a estudantes brasileiros/as).

Nesse sentido, a norma padrão constitui-se como uma norma padronizada e padronizadora, constituída como uma variedade de poder alçada à condição de única variedade válida, a fim de alienar a maioria da população do acesso a bens simbólicos e materiais. Nesse sentido, Couto (2016) identifica a existência de um dialeto estatal, definido como instrumento de unificação nacional e como forma de padronização das comunicações do Estado, dialetos urbanos e dialetos rurais que compõem um ecossistema linguístico. O autor evidencia que o contato com o dialeto estatal é parco para a maior parte da população, só sendo acessado no ambiente escolar. Nesse sentido, em contextos que sofrem a colonização, há um lapso entre a(s) língua(s) praticadas no âmbito familiar são aquelas que se articulam com a coloquialidade, a familiaridade, sendo, historicamente, variedades que foram estigmatizadas no ensino formal de língua, e a língua estatal.

É importante ressaltar que é esse contexto em que a língua se encontra para que de fato haja quebras de paradigmas de um ensino totalmente descontextualizado, para um ensino significativo que parte do princípio em que o/a aluno/a já sabe o português, ele não vai para escola aprender. A aluna/o vai para escola aprender como funciona a estrutura da língua. Respeitando a língua a variedade mais coloquial e focalizando na norma padrão. A afirmação interessante é a das autoras Ramalho e Resende (2011, p. 11) quando dizem que “linguagem como prática social e instrumento de poder”.

Verifica-se que, ao longo do seu período histórico, tais mudanças morfológicas, sintáticas, fonéticas foram percebidas tanto na oralidade como também na própria escrita. Em linhas gerais, entende-se que a língua está sempre em transformações. E o ensino precisa partir do próprio uso da língua, baseado nas estruturas já existentes. Sobre este aspecto Silva (2016, p. 24), observa que:

No âmbito das discussões sobre ensino no país, é pressuposto consensual que as práticas de ensino de língua portuguesa precisam partir do uso para tomar a língua em emprego como objeto de reflexão, não na forma de memorização de nomenclaturas, mas de entendimento do funcionamento linguístico e interlocutivo de textos.

A partir da explanação desses conceitos, é válido lembrar que é preciso mostrar para o/a aluno/a que toda esta estrutura da língua está relacionada na linguagem coloquial quanto na linguagem padrão. Um outro ponto importante nessa discussão do uso da língua é a interação a partir dos gêneros textuais, fundamentado na discursividade. Nesse contexto, a aquisição do ensino de língua materna é contemplada de forma significativa em relação aos gêneros textuais.

Assim, ao se entender a língua materna como foco do ensino formal, busca-se superar a disparidade social por meio de uma política linguística de valorização do que foi adquirido e ensinado em espaços sociais fora da escola e que caracterizam saberes que os/as educandos/as trazem para sua escolarização. Essa perspectiva dialoga centralmente com a proposta freiriana de respeito ao conhecimento e a história de vida dos/as educandos/as. Na próxima seção abordo uma revisão bibliográfica acerca da pedagogia freiriana.

### *Pedagogia freiriana*

A educação tem como grande referência Paulo Freire que deixou no mundo um grande legado por meio de sua vida e suas obras. Mesmo sendo exilado do Brasil, na

época da Ditadura Militar fez muito pelo país e vários outros países, suas obras contribuíram muito para a pedagogia, sendo que hoje ele foi alçado ao patamar de patrono da educação no Brasil. Acerca da linguagem, Paulo Freire (2001, p.18) descreve que as pessoas:

se expressam na linguagem – na sintaxe e na semântica –, nas formas concretas de atuar, de escolher, de valorar, de andar, de vestir, de até dizer olá, na rua. Suas relações são dialéticas. Os níveis destas relações, seus conteúdos, sua maior dose de poder revelado no ar de superioridade, de distância, de frieza – com que os poderosos tratam os carentes de poder; o maior ou menor nível de acomodação ou de rebelião com que respondem os dominados, tudo isso é fundamental no sentido de superação das ideologias discriminatórias, de modo a que possamos viver a Utopia: não mais discriminação, não mais rebelião ou adaptação, mas Unidade na Diversidade.

No que se refere a utopia de não mais viver em um país em que as diferenças serão aceitas e respeitadas, pois, é por meio da educação, do respeito, valor que as interações vão criando redes de amizades e fortalecendo a diversidade.

Paulo Freire mostrou uma divisão na história educativa deste país de forma como ninguém até hoje demonstrou. Sua vida foi marcada por grandes tribulações no período da Ditadura Militar de 1964, pois teve que ser exilado por motivo de perseguição as suas novas formas de ensinar. Paulo Freire via o/a aluno/a como sujeito transformador.

Conforme descreve Barreto (1998, p.28) “O golpe de Estado de 1964 não somente deteve o esforço que fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, como me levou à prisão por cerca de 70 dias. Fui submetido, durante quatro dias, a interrogatórios”.

Brandão traz consideração que “Lavradores do Nordeste foram os primeiros homens a viverem a experiência nova do “círculo de cultura”. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, por meio de seu próprio trabalho”. Desse modo, Paulo Freire iniciou o seu método. Ele teve esse olhar sensível para estas pessoas que de certa forma eram e ainda são mantidas à margem da sociedade, isso é até hoje. Para Freire:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes? Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 1979, p.30).

Sendo assim, Paulo Freire recomenda uma estrutura dialógica de análise, de questionamento partindo da realidade do aluno de forma horizontal, que o professor esteja próximo para mediar e apoiar o/a aluno/a. Ele não ver o professor como o único detentor do conhecimento. O conteúdo trabalhado em sala de aula parte de um contexto cultural em que o aluno/a está inserido.

O método está baseado, partindo da realidade do/a aluno/a. Sendo assim, o/a professor/a vai iniciar a alfabetização com palavras do levantamento que é realizado antes do ensino. Dessa forma, a aprendizagem se torna mais significativa para o educando/a. Barreto (1998, p.100): traz considerações sobre o método de Freire:

Para a realização desta alfabetização era necessário um trabalho de preparação que compreendia 5 etapas:  
Levantamento do universo vocabular dos grupos com que se ia trabalhar.  
Seleção das palavras geradoras do universo vocabular pesquisado.  
Criação de situações existenciais do grupo, situações que abrem possibilidade de análise das questões pessoais, regionais, nacionais.

Portanto, considera-se que Freire como educador dirigiu-se ao povo oprimido de forma singular usando uma pedagogia libertadora que desconsidera as relações autoritárias. O seu método proporciona uma liberdade de expressão e autonomia. Pois, Paulo Freire apontava para seus alunos que o conhecimento deles também eram importantes. Com isso, os estudantes começaram a possuir mais autonomia.

Paulo Freire foi um grande homem, único brasileiro mais citado no mundo, suas obras são traduzidas em várias línguas. Ele tem um grande prestígio no exterior. Em razão do seu método inovador.

Com relação ao seu método, vale ressaltar que tem um impacto muito positivo nas políticas públicas, principalmente as direcionadas à educação.

## **Metodologia para ADC e etnografia em sala de aula**

Na terceira seção deste artigo, buscamos retomar o marco teórico-metodológico acerca de pesquisas qualitativas e etnografia, a partir da Análise de Discurso Crítica, que fornece um arcabouço focado no método para o estudo da linguagem em sociedade. Ela está dividida em duas partes, sendo que, na primeira, apresento as questões de pesquisa e os objetivos, e, na segunda, os procedimentos metodológicos propriamente adotados.

### *Questões de pesquisa e objetivos*

Este trabalho se filia à compreensão de que a ciência não necessariamente trata de encontrar respostas estanques, mas deve buscar questões melhores, como operadores do pensamento (Acosta, 2018). Nesse sentido, não cabe estabelecer hipóteses que só teriam como possibilidade serem refutadas ou confirmadas, assim, construímos esta pesquisa a partir da perspectiva da pedagogia da pergunta (Freire, 2015; Alves, 2007) que podemos estender para a metodologia da pergunta. Desse modo, desenvolvemos duas questões de pesquisa relacionadas, respectivamente ao objetivo a e ao objetivo b.

1. Se e como é possível realizar um trabalho docente, no âmbito de disciplinas de língua portuguesa e texto, aparado pela linguística e, em especial, pela Análise de Discurso Crítica?
2. Se e como o trabalho docente no âmbito de disciplinas de língua portuguesa e texto, possibilitam a reflexão sobre discursos misóginos e machistas?
  - a. Investigar, por meio de Análise de Discurso Crítica de textos documentais triangulados por notas de campo, se e como é possível realizar um trabalho docente, no âmbito de disciplinas de língua portuguesa e texto, aparado pela linguística e, em especial, pela Análise de Discurso Crítica.
  - b. Investigar, por meio de Análise De Discurso Crítica de textos documentais triangulados por notas de campo, se e como é possível realizar um trabalho docente, se e como o trabalho docente no âmbito de disciplinas de língua portuguesa e texto, possibilitam a reflexão sobre discursos misóginos e machistas?

Retomando a reflexão teórica desenvolvida na segunda seção deste artigo, é importante compreender que a ADC apresenta um conjunto de reflexões metodológicas que possibilitam o estudo do funcionamento social da linguagem. Assim, cada pesquisa, nessa área, precisa desenvolver um rol de procedimentos metodológicos coerentes com

suas questões e objetivos de pesquisa. Nessa perspectiva, a língua, como construto social, é determinada também pelo contexto. Nesse sentido, ela é permeada de discursos que constituem a representatividade para um grupo. Considerando que é, a partir da sala de aula, que mudanças de desconstruções podem começar a ganhar sentido quando alguns/mas professores/as percebem, sentem e até lutam para que as transformações dos discursos hegemônicos comecem a ser desmistificadas e para que haja o empoderamento para o grupo vulnerável, que nesta análise, é o das mulheres.

Da mesma forma que os discursos são engessados, e, muitas vezes, colocados como verdade, a ADC tem um papel importante de romper com estas correntes que amaram e destroem os menos favorecidos da sociedade por meio da análise do discurso que desvele processos ideológicos. No espaço da sala de aula, um dos aspectos que pode favorecer tal tipo de reflexão crítica é o estudo dos gêneros discursivos que, potencialmente, evidencia a construção do significado acional. As finalidades educativas se efetivam de forma transdisciplinar, visto que a ADC permeia várias áreas do conhecimento. Por isso, a prática discursiva é um campo fértil para instanciar a discussão crítica a respeito da diversidade. Onde as categorias de análise da ADC são potencialmente férteis para o estudo que proponho neste artigo.

Desse modo, o estudo foi dividido em duas partes, na primeira, foi realizada uma consulta baseada em dados bibliográficos; na segunda, uma análise do material didático – apostila –, triangulado pelas notas de campo de observação silenciosa como etnografia em sala de aula que foi realizada no segundo semestre de 2018.

Na primeira parte, para melhor definição do tipo de análise que seria necessária, fez-se uma seleção de leituras críticas e reflexivas. Consoante a essa abordagem, Lakatos e Marconi (2003, p. 183) afirmam que: “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Percebe-se que a revisão bibliográfica é de fundamental importância para embasar as pesquisas e construir novas reflexões

Procedemos também a estratégias etnográficas, a fim de observar como as práticas de ensino-aprendizagem estavam se dando no contexto das aulas de Leitura e Produção de Textos. A esse respeito, a etnografia como ferramenta para análise mais detalhada, com mais interdisciplinaridade. “é a arte e a ciência de descrever um grupo humano: suas instituições, seus comportamentos interpessoais, suas produções materiais e suas crenças” (Angrosino, p.30). Nesse sentido, a etnografia estabelecendo a análise crítica muito mais precisa, pois permite acessar aspectos não textuais das práticas instanciadas pela apostila e pela sequência didática que focalizei.

É importante destacar que esta pesquisa se caracteriza como qualitativa, ela está apontada para revelar questões de ordem discursiva visto que, seu potencial está na apresentação das categorias de atores sociais. A pesquisa qualitativa é um espaço de observação que se dedica a compreensão da realidade social de forma ampla. Na concepção de Flick (2004, p. 22):

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

Logo é importante, essa pesquisa qualitativa, pois tem motivações nas relações humanas que fortalecem o vínculo de observações nos contextos sociais. Visto que, ela tem apontamentos de natureza discursiva em que seu potencial está na apresentação das categorias de atores sociais. Algumas categorias analíticas como estrutura de

gênero, coesão, metáfora, intertextualidade, que serão aprofundadas na seção de análise. Desse modo, as categorias foram aplicadas para o estudo de uma apostila, da sequência didática do primeiro módulo da apostila e da ação docente por meio da observação. Busquei analisar, como a construção do texto da apostila com as imagens se relacionam.

### **Análise do Discurso Crítica de dados documentais triangulada pelas observações etnográficas**

A Análise de Discurso Crítica (ADC) é uma área da ciência linguística que entende que a linguagem só existe porque existem sociedades humanas e que a linguagem funciona dentro dessas sociedades produzindo significados por meio do discurso (uso da linguagem por grupos sociais). Para a ADC, esses significados sociais da linguagem ou, mais especificamente, do discurso, são a base para a construção das realidades dessas sociedades. Ao mesmo tempo, como em uma via de mão dupla, a mesma sociedade que constrói a linguagem é construída por ela. Desse modo, é possível acessar significados abstratos de práticas sociais por meio da materialidade de textos que são partícipes dessas práticas. Assim, para essa análise foram usadas como *corpora*: (1) a primeira parte de duas apostilas desenvolvidas pela Profa. Dra. María del Pilar Tobar Acosta para as disciplinas Leitura e Produção de Texto; e (2) os dados etnográficos obtidos por meio de observações de aula da docente e será analisada a sequência didática da professora.

Esta análise foi realizada de modo cronológico, em relação à sequência da apostila, que por sua vez, está relacionada com a sequência didática das primeiras aulas das disciplinas focalizadas e triangulada por notas de campo.

No primeiro excerto analítico, focalizo a capa da apostila da disciplina Leitura e Produção de Textos (LPT) – FIC Viveircultura:

Excerto (1) Capa da apostila da disciplina LPT – FIC Viveircultura



A capa constitui um texto multimodal em que há um título verbal escrito, que apresenta uma tipografia bastante desenhada que dialoga com representações de ornamentos de povos ameríndios que recebe o nome de Mayan, em referência ao povo Maia. Essa tipografia pode ter como efeito de significação uma ligação com o mundo da arte popular, em oposição a tipografias mais rígidas e menos ornadas que estariam relacionadas a processos de fabricação em série. Logo abaixo, está uma figura de uma mulher de traços étnicos também relacionados com povos ameríndios, que é representada executando um trabalho manual em tear. Assim, há a representação de uma mulher como produtora, com uma idade mais elevada, que está em uma posição de ação. Essa forma de representação confere uma posição ativa. Ela está agindo, trabalhando, criando, produzindo. Para essa concepção, há uma identificação positiva, em que a mulher como construtora de um saber. Para Freire (1979), O sujeito se identifica com sua prática, determina o tempo, e faz-se dentro da história. Assim, a posição de fala dessa mulher é de forma significativa. A sua história está sendo construída com uma discursividade contra hegemônica.

Da mesma forma, o seu posicionamento em relação a atividade remete um aspecto mais artesanal, não industrial, não é uma educação bancária pode estar relacionado com a perspectiva freiriana. Com saberes que são valorizados dentro do espaço da academia (Freire, 1996). Essa imagem dialoga com o título da apostila que é *Tecendo saberes*, a ênfase desse saber está na elaboração de um saber que vai aos poucos sendo construindo, como no tear, em uma cocha de retalho, numa perspectiva metafórica. Para Fairclough (2001, p. 241):

As metáforas penetram em todos os tipos de linguagem e em todos os tipos de discurso, mesmo nos casos menos promissores, como o discurso científico e técnico. Além disso, as metáforas não são apenas adornos estilísticos superficiais do discurso. Quando nos significamos coisas por meio de uma metáfora e não de outra, estamos construindo nossa realidade de uma maneira e não de outra. As metáforas estruturam o modo como pensamos e o modo como agimos, e nossos sistemas de conhecimento e crença, de uma forma penetrante e fundamental.

Desse modo, o autor chama atenção para a importância da metáfora nos tipos de linguagem, que ela pode ser usada como ferramenta discursiva para um determinado objetivo de discurso. Com isso, a escolha de uma metáfora em detrimento de outra já carrega uma intencionalidade. Quando a autora escolheu essa metáfora *tecendo saberes*, sua escolha foi marcada por um desejo de mudanças e construções discursivas em defesa de construções contra hegemônicas.

Neste contexto, sob o ângulo da imagem visual, essa mulher que está tecendo, metatiza as mulheres que vão aprender, o conhecer. Então ela é uma representação metafórica de um tipo de processo de ensino aprendizagem que vai possuir esse caráter de protagonismo, tem um caráter artesanal. Assim, novas formas discursivas serão re-elaboradas.

A ação discursiva por meio da metáfora dialoga com a imagem da mulher construtora do conhecimento e como representante das demais que farão uso desse material. Visto que, o público é majoritariamente feminino que farão uso dessa apostila.

Nesta abordagem Resende e Ramalho (2006, p. 72) afirmam que:

As maneiras como atores sociais são representados em textos podem indicar posicionamentos ideológicos em relação a eles e a suas atividades. Determinados atores, por exemplo, podem ter sua agência ofuscada ou enfatizada em representações, podem ser representados por suas atividades ou enunciados ou, ainda, podem ser referidos de modos que presumem julgamentos acerca do que são ou do que fazem.

As autoras consideram que a forma como os atores sociais estiverem representados em textos podem demonstrar posição ideológica. É por meio dessa representação que a figura feminina está configurada em uma posição discursiva de empoderamento.

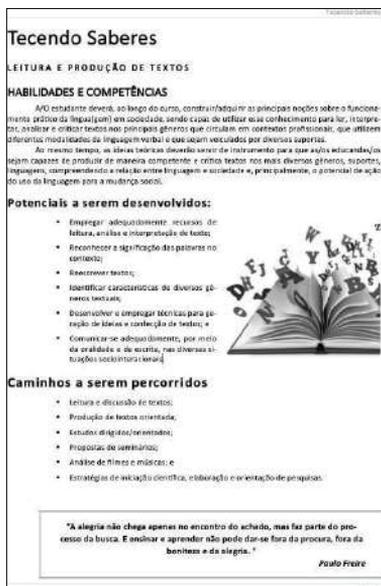
Fazendo uma relação com o título da apostila ela, incorpora a categoria de significado de palavra, no que se refere ao *Tecendo* é um verbo nominal, gerúndio que tem um aspecto verbal continuando, ou seja, carrega um efeito de significação relacionado com um processo durativo, sendo que a meta desse processo são “saberes” plurais, o que pode estar relacionado com uma compreensão sobre a necessidade de se respeitarem os conhecimentos trazidos pelos/as estudantes, bem como de que não há, mesmo no espaço escolar, um único caminho de conhecimento.

Esse verbo indica uma ação em curso, isso dispõe uma relação de acontecimento e que está se relacionando com a figura da mulher tecendo o tecido. Considerando que a etimologia da palavra texto e refere a tecido, a mulher representada está construindo, metaforicamente, textos, no sentido de que o texto também é tecido, quando em seu processo de formação junta os caracteres, as palavras, as orações são partes que forma o todo. Como no tear a linha é uma parte do todo.

No que diz respeito a prática discursiva conceitua-se força de o proferido do verbo *saberes* tem uma carga semântica com significado de saber, isso está envolvido mais pessoas, pois esse verbo não está no singular. Ele envolve saberes de pessoas, uma construção coletiva. E que não dialoga com o discurso hegemônico.

Na sequência, a primeira folha da apostila depois da capa. Encontramos um gênero híbrido, que é o plano de aula dentro da apostila. Nessa página, as alunas vão ter acesso direto ao plano que será realizado a partir do trabalho com a apostila em questão. Isso já caracteriza uma desconstrução. Existe uma expectativa do gênero, ao invés de ter um plano de aula e uma apostila tem os dois juntos. Encontra-se uma inovação na estrutura do gênero, essa inovação está relacionada a uma modificação nas práticas que vão ser discursivas. Isso caracteriza impactos nas práticas sociais, instanciadas pela apostila.

Excerto (2) Primeira página da apostila da disciplina LPT – FIC Viveircultura



**Tecendo Saberes**

LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS

**HABILIDADES E COMPETÊNCIAS**

A/O estudante deverá, ao longo do curso, construir/abastecer as principais noções sobre o funcionamento (sistema da língua) em sociedade, sendo capaz de utilizar seus conhecimentos para ler, interpretar, analisar e avaliar textos nos principais gêneros que circulam em contextos profissionais, que utilizem diferentes modalidades de linguagem verbal e que sejam veiculados por diversos suportes.

Do mesmo tempo, as áreas teóricas deverão servir de instrumento para que as/os estudantes/as sejam capazes de produzir de maneira competente e crítica textos nos mais diversos gêneros, suportes, linguagens, compreendendo a relação entre linguagem e sociedade e, por consequência, o potencial de ação do uso da linguagem para a mudança social.

**Potenciais a serem desenvolvidos:**

- Empregar adequadamente recursos de leitura, análise e interpretação de textos;
- Reconhecer a importância dos gêneros no cotidiano;
- Reconhecer textos;
- Identificar características de diversos gêneros textuais;
- Desenvolver o emprego técnico para produção de textos e conteúdos de textos;
- Conscientizar-se adequadamente, por meio da oralidade e de escritos, nas diversas situações socioculturais.



**Caminhos a serem percorridos**

- Leitura e discussão de textos;
- Produção de textos orientada;
- Estudos dirigidos/orientados;
- Propostas de orientações;
- Análise de filmes e mídias e;
- Estratégias de investigação científica, avaliação e orientação de pesquisas.

**"A alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da benção e da alegria."**

Paulo Freire

No que se refere ao plano de ensino, ele pode ser modificado ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Na visão de Libâneo (1993, p.241) “os professores devem levar em consideração as suas fases: preparação e apresentação de objetivos, conteúdos e tarefas; desenvolvimento da matéria nova; consolidação (fixação de exercícios, recapitulação, sistematização); aplicação; avaliação”. Assim, baseado no plano de ensino o professor planeja a aula. Continuado a considerar Libâneo (1993) diz que o plano de aula é uma ferramenta que coordena todos os conhecimentos, ação e o método que procura determinar a aula, pretendendo atingir seus propósitos. Na sequência, vejamos o excerto 3.

Excerto (3) Segunda página da apostila da disciplina LPT – FIC Viveiricultora

**Leitura: palavra e mundo**

Sempre costumamos de um/a professor/a: “Você não quer ler mais?” Ou lemos na mídia: “O/A Brasilista lê pouco!” Mas, o que é leitura? O que é ler? É qual a importância desse ato numa sociedade como a nossa letrada, grafocêntrica (centrada nos textos escritos), tão rascunhos, casuais, meretricamente se houver um texto que registre e divulgue para a sociedade que nos somos, casuais, meretricamente?

Um dos maiores pensadores da educação no mundo, o pernambucano, Paulo Freire, propôs uma perspectiva político-pedagógica para compreender esse processo



[...] A leitura de mundo precede a leitura de palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquela. Linguagem e realidade se processam discursivamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. Ao ensinar escrevo sobre a importância do ato de ler, eu me senti levado – e até gostoso – a “reler” momentos fundamentais de minha prática guardados na memória, desde as experiências mais remotas de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade; em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se vaia um mim constituindo.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completaram. São Paulo: Cortez, 1989. (p. 31)

Página 2

Ao analisar o texto consideramos em primeiro lugar, esse processo de transformação, com um ideal de protagonismo bem ascendente. Ao longo da citação percebe-se a construção de ideais que fomentam a autonomia do aluno. O conhecimento valorizado do contexto da experiência. Trecho extraído da segunda folha da apostila:

Excerto (4) Ao mesmo tempo, as ideias teóricas deverão servir de instrumento para que as/os educandas/os sejam capazes de produzir de maneira competente e crítica textos nos mais diversos gêneros, suportes, linguagens, compreendendo a relação entre linguagem e sociedade e, principalmente, o potencial de ação do uso da linguagem para a mudança social.

Esta parte das competências e habilidades que serão desenvolvidas pelos alunos está relacionada com a imagem e a citação. Visto que, a imagem representa um professor em uma sala, a forma como as cadeiras estão colocadas demonstram um tipo de aula diferente. Pois, não é uma lista bibliográfica para os alunos lerem, aparece a voz do próprio autor, com uma citação direta.

Esse processo de citação direta, que é a intertextualidade. De acordo com (Fairclough, 2001, p.170): “A intertextualidade tem importantes implicações para uma questão de interesse central neste livro: a constituição de sujeitos nos textos e a contribuição de práticas discursivas em processo de transformação para mudanças na identidade social”. O autor explana de forma bem clara, a intertextualidade dentro de um texto favorece a mudanças discursivas na identidade.

É notável como essa fala de Freire rompe discursos que estão engessados na sociedade, em que faz do aluno um ser totalmente passivo. Estes sempre estão em favor de um grupo seletivo da sociedade. Resende e Ramalho (2011, p.65) observam que, “Em

linhas gerais, a intertextualidade é a combinação da voz de quem pronuncia um enunciado com outras vozes que lhe são articuladas”. Desse modo, a citação (voz de Freire), está totalmente imbricada nas vozes que desejam desconstruir um discurso hegemônico.

Nas páginas 3 a 5 da apostila, está “Módulo 1”, que serve para subsidiar a sequência didática da professora – O texto como tecido, sendo o texto em foco “A moça tecelã”. No que diz respeito a sequência didática, “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” (Joaquim Dolz, Michèle Noverraz; Bernard Schneuwly, 1994, p. 94). Os autores conceituam a sequência didática, dentro de uma concepção que englobam um movimento de atividades para o conhecimento e produção de um gênero. A sequência didática possibilita o acesso aos gêneros textuais dentro de uma perspectiva de acesso ao conhecimento. Partindo dessa ideia, esse conhecimento dos gêneros textuais possibilita mais acesso a discursividade de forma mais horizontal.

Cabe observar que o texto em foco foi lido várias vezes em diferentes estratégias orientadas pela professora regente da disciplina, na primeira, ela orientou que cada estudante fizesse uma leitura silenciosa do texto, favorecendo a aproximação com as palavras do texto. Na segunda, ela apagou a luz da sala, que, por ter persianas blecaute ficou bem escura, favorecendo a escutatória, como definido por Alves (2007). A professora começou a fazer uma leitura dramática do texto, caracterizando inflexões, aumentando o tom de voz em alguns momentos, sussurrando em outros, o que potencialmente instanciou a capacidade da imaginação a partir do gênero conto. Em seguida, ela acendeu as luzes e perguntou a cada aluna como elas tinham se sentido em relação às duas formas de leitura. Houve muitas reflexões sobre como a segunda foi melhor, mais prazerosa, pois elas tinham conseguido imaginar melhor cada detalhe da história. Essa reflexão conjunta pode confirmar a teoria de Alves (2004), para quem o aprendizado da leitura não se dá pela leitura, mas pela audição, assim como o aprendizado de um instrumento musical.

Excerto (5) Sequência didática da apostila da disciplina LPT – FIC Viveircultura

**MÓDULO 1 – O TEXTO COMO TECIDO**

**Texto em foco: “A Moça Tecelã”**

DE MARINA COLASANTI

Acordeou ainda no escuro, como se ouvisse o chiço chegando atrás das beiradas da noite. E logo sentava-se ao tear.

Um fio claro, para começar o dia. Delicado traço cor de lã, que ela ia passando entre os fios escurecidos, enquanto lá fora a claridade de manhã desenhava o horizonte.

Depois lá as mais vivas, quentes lá as mais tecendo hora a hora, em longo teatado que nunca acabava. Se era forte dentro do sol, e no jardim pendiam os pétalos, a moça colocava no lançadeira grossos fios cravados do algodão mais felpudo. Era leve, na penumbra transitava pelas nuvens, escutava um fio de prata, que em pontos longos resplandecia sobre o tecido. Leve, a chuva vinha cumprimentá-la à janela.

Mas se durante muitos dias o vento e o frio batiguem sobre as folhas e espantavam os pássaros, bastava a moça tecer com seus belos fios deurados, para que o sol voltasse a acalmar a natureza.

Ainda, jogando a lançadeira de um lado para outro e batendo os grandes dentes do tear para frente e para trás, a moça passava os seus dias.

Modo lhe falava. Na hora da fome tecia um fio de ouro, com cuidado de escamas. E era que o gelado estava na mesa, pronto para ser comido. Se o sol vinha, sazia-se a lá cor de leite que entremessava o tapete. E a noite, depois de lançar seu fio de escurecido, dormia tranquila.

Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

Mas tecendo e tecendo, ela própria trouxe o tempo em que se sentia sozinha, e pela primeira vez pensou em como seria bom ter um marido ao lado.

Não esperou o dia seguinte, com capricho de quem tenta uma coisa nunca conhecida, começou a entremessar no tapete as lãs e as cores que lhe dariam companhia. E, não percebeu, seu tempo foi passando, chapéu empilado, rosto barbado, corpo apertado, sapato engraxado. Estava justamente acabando de entremessar o último fio da ponta dos sapatos, quando bataram à porta.

Nem precisou abrir. O moço entrou à milícia maciçada, trinta o chapéu de pluma, e foi entrando em sua vida.

Aquela noite, deitada no ombro direito, a moça pensou nos lindos filhos que teceria para aumentar ainda mais a sua felicidade.

E não foi, durante algum tempo. Mas se o homem tinha pensado em filhos, logo o esqueceu. Porque tinha desobediado e poder do tear, em nada mais pensou a não ser nas coisas todas que ele poderia lhe dar.



— Uma casa melhor é necessária — disse para a mulher. E parecia justo, agora que eram dois. Beijou que escolhesse as mais belas lãs cor de tijolo, fios verdes para os batentes, e pressa para a casa acontecer. Mas pronta a casa, já não lhe parecia suficiente.

— Para que ter casa, se podemos ter palácio? — perguntou. Sem querer resposta imediatamente ordenou que fosse de pedra com arremates em prata.

Dias e dias, semanas e meses trabalhava a moça tecendo tetos e portas, e pátios e escadões, e salas e pios. A neve caía lá fora, e ela não tinha tempo para chamar o sol. A noite chegava, e ela não tinha tempo para arrematar o dia. Tardia e ontristada, enquanto sem parar batiam os dentes acompanhando o ritmo da lançadeira.

Ainda o palácio ficou pronto e antes tantos elementos, o moço escreveu para ela a seu tear e mais alto que antes da moça alta torce.

— E para que ninguém saiba do tapete — ele disse. E antes de trancar a porta à chave, advertiu: — Faltam as estrebrias. Não se esqueça dos cavalos!

— Sem desconfiar levou a mulher as estrebrias de marfim, enchendo o pátio de luvas, os colares de moedas, as solas de cridos. Tecer era tudo o que fazia. Tecer era tudo o que queria fazer.

E tecendo, ela própria trouxe o tempo em que sua tristeza lhe parecia maior que o palácio com todos os seus tesouros. E pela primeira vez pensou em como seria bom estar sozinha de novo.

Só esperou anátober. Levantou-se enquanto o moço dormia sonolento com novos encliticas. E desliza, para não fazer barulho, subiu a longa escada da torre, sentou-se ao tear.

Dois e não precisou escolher linha nenhuma. Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido. Desteceu as cavalas, as camargens, as estrebrias, os jardins. Depois desteceu os cridos e o pátio e todas as maravilhas que continha. E novamente se viu na sua casa pequena e sorriu para o jardim além do janela.

A noite acabava quando o moço atravessando a carne dura, acendeu, e estendeu, olhou em volta. Não teve tempo de se levantar. Ela já destecida o tecido o escuro dos sapatos, e ele viu seus pés desaparecendo, saindo as pernas. Ninguém, e nada sobu-lhe pelo corpo, tomou o peito apertado, o empilhado chapéu.

Então, como se ouvisse a chegada do sol, a moça escolheu uma linha clara. E foi passando a devagar entre os fios, deixando traço de luz, que a manhã regressa na linha do horizonte.

Tudo retirado do livro "Bate Vento e a Moça em Lançamento de Vento", Global Editora, Rio de Janeiro, 2000. Uma coletânea de artigos de Marina Colasanti. Disponível em: <http://www.marina.com.br/uma\_mocinha\_no\_tear/> Acesso em 12 de Maio, 2016.



estudantes, mas, para quem, como eu, já tinha contato com as teorias e métodos da ADC, ficou evidente que estavam sendo empregadas categorias de análise discursiva de modo bastante transitivo para pessoas leigas. Assim, a aula pode favorecer a incorporação de instrumentos científicos que puderam, ao longo do curso, nas demais aulas e módulos, serem aprofundados.

Cabe destacar que houve a valorização da mensagem positiva de que as mulheres podem ser criadoras de sua própria realidade, no sentido de que há uma expectativa de tecer a própria história. E tem oportunidade de desconstruir como nesse trecho do texto: *“Segurou a lançadeira ao contrário, e jogando-a veloz de um lado para o outro, começou a desfazer seu tecido”*. A moça não estava feliz quis desconstruir aquela vida de abuso do seu marido. Além desses conteúdos, os conteúdos sociais que são discutidos em sala de aula. Percebi que toda essa construção da apostila, a observação da aula, a sequência didática. Estão favorecendo uma forma discursiva de desconstrução de discursos hegemônicos.

Na aula seguinte, a professora abordou o mesmo texto pelo prisma do plano da expressão, realizando uma aula muito mais expositiva, mas ainda assim bastante dialógica, que versou sobre a teorização sobre como se dá a expressão. Ao escolher o mesmo texto, buscando toda a potencialidade de elementos que podem emergir da sua análise, a professora, novamente, dialogou com a metodologia freiriana, sendo a forma centrada no texto, com que a professora suscitou o desenvolvimento de conceitos relacionados à textualidade, coesão, coerência, fluidez, campo léxico, cadeias de sinonímia, entre outros.

Em relação a forma ela trabalhou a estrutura de gênero, definição de texto, tipos textuais e gêneros. A professora fez a definição de texto, a tessitura. As palavras do campo lexical que tem a ver com coesão, que relaciona com o tecer. Um termo metaforizado. Para Fairclough (2001, p. 241), “todos os tipos de metáfora necessariamente realçam ou encobrem certos aspectos do que se representam”. Assim, o tecer metaforizado representa a construção do conhecimento. No que se refere sinonímia vai criando uma cadeia que tem a ver com perspectiva relacional, como se fosse um fio condutor que puxa, uma ideia entende as conexões no texto. Por fim, houve uma reflexão sobre como esse potencial de significados relacionados à própria constituição do texto não poderia caracterizar o texto como metalinguístico, pelo fato de ele falar dele mesmo.

A escolha do texto tem uma intencionalidade, de fomentar a discussão, de acordo com Freire (1996, p.21) “O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática”. Essa preferência pelo texto condiz muito com a prática da docente. Visto que, muitas dessas mulheres que frequentam o curso FIC, são mulheres que foram alienadas no processo educativo, não houve uma formação para a questão da sexualidade, controle de natalidade, muitas delas foram mães cedo, e podem até ter abandonado os estudos em função disso.

Em função do tipo de escola que o IFB conseguiu construir, começa a dar vazão para um ser, uma potência que estava bloqueada que são essas mulheres. E na sua grande maioria são mulheres de periferizadas, pelo contexto em que a escola está inserida. Que voltam a estudar, e essa política pública vem favorecer estudos para estas pessoas periferizadas. Esse tipo de texto pode levar a reflexão, pois é um texto literário, que pode abrir para várias questões de reflexões

Por que a professora começa uma apostila de FIC, com literatura? Percebi em suas aulas que a todo momento ela favorece a desconstrução de um pensamento estigmatizado pelo discurso hegemônico. As práticas em sala de aula vão em direção de uma formação de cidadão, formação integral do ser. Pois, a literatura favorece ao fantástico, ao sonho como diz Freire (1987), quando colonizam nossa vontade, nosso sonho, agente perde a possibilidade de querer, de sonhar.

## Considerações finais

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou uma análise crítica de textos documentais, triangulado por notas de campo. Sustentado pela Análise de Discurso Crítica. Visto que, muitas estratégias discursivas são utilizadas para disseminar o discurso hegemônico. Por esse motivo esse trabalho se fez necessário, uma vez que, é por meio do discurso que relações de poder se constroem.

No que se refere a pesquisa documental, ela foi de fundamental importância para o entendimento das teorias que embasaram esta pesquisa e a pesquisa etnográfica. Verifiquei que há muitas possibilidades de quebrar práticas discursivas que atinge a mulher de alguma forma.

Assim, conseguir abarcar reflexões acerca de possíveis mudanças dessas realidades de desigualdade social por meio de materiais elaborados que elevem o discurso de ações sociais, em que possa fomentar os protagonismos de mulheres, e de pessoas vulneráveis ao sistema hegemônico.

Como efeito de potencial de significação, tendo em vista a perspectiva freiriana, é possível analisar que possibilite uma quebra de paradigma ou uma desconstrução do discurso hegemônico. Infelizmente, o tempo foi muito curto e não conseguimos aprofundar mais nas pesquisas, os estudos da recepção serão uma continuação de um futuro estudo, pois a ADC me levou a refletir sobre uma perspectiva de uma nova construção discursiva a partir das práticas de sala de aula, até mesmo a importância da intertextualidade na construção dos discursos. Portanto, é preciso que a pesquisa continue.

## Referências

- ACOSTA, María del Pilar Tobar. **Protagonismo face à invisibilidade**: vozes da rua em ocas e o Trecheiro análise de discurso crítica. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Programa de Pós-Graduação em Linguística, 2012.
- \_\_\_\_\_. **Construções Discursivas de Reexistência**: um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil. 2018. 408f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.
- ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Edições Loyola, 2007.
- \_\_\_\_\_. **A arte de saber ler**. São Paulo: Folha de São Paulo, 2004. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u744.shtm>>. Acesso em: 3 dez. 2018.
- ANGROSINO, Michael. **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite do trabalho para a EJA**: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- BAGNO, Marcos. **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Método Paulo Freire?** Disponível em: <[http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/1/FPF\\_PTPF\\_12\\_102.pdf](http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/4219/1/FPF_PTPF_12_102.pdf)>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- BHASKAR, Roy. **The possibility of naturalism**: a philosophical critique of the contemporary Human Sciences. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1989.
- CASTILHO, Ataliba T. de. **O português do Brasil**. In: ILARI, Rodolfo. Linguística Românica. São Paulo. Ática, 1992.
- COUTO Hildo Honório do. ECO-REBEL: Ecolinguística. **Revista Brasileira de Ecologia e Linguagem**, v. 2, n. 2, p. 49-72, 2016.
- DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Tradução de: Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Maria Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FAIRCLOUGH, I.; FAIRCLOUGH, N. **Political discourse analysis**: a method for advanced students. London: Routledge. 2013.

- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola: 1996
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre. Bookman, 2004. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- FREIRE, Paulo. **Política e educação**: ensaios. – 5. ed. - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 23)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 11. Ed. São Paulo: Paz e Terra. 1996
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979. HOBBSAWUM, Eric. *A invenção das tradições*. São Paulo: Paz e Terra, 2008. HALLYDAY, M.A.K. *An Introduction to Functional Grammar* 2 ed. London: Arnold, 1994.
- LAKOFF, George; JOHNSON, Mark. **Metáforas de la vida cotidiana**. Cátedra: Madrid, 1986.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão escolar**: teoria e prática. Goiânia: Alternativa, 1993
- MATOS, Marlise. Teorias de gênero e teorias e gênero? Se e como os estudos de gênero e feministas se transformaram em um campo novo para as ciências. **Revista Estudos Feministas** 16(2), Florianópolis-SC, mai./ago. 2008, pp.333-357.
- MENDONÇA, O. S. **A Eficiência do Método Sociolinguístico**: uma nova proposta de alfabetização. Disponível em: <<https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/40145/1/01d16t10.pdf>>. Acesso: jun.2018.
- RESENDE. Viviane de Melo, RAMALHO Viviane. **Análise de Discurso Crítica**. São Paulo: Contexto, 2009.
- RAMALHO, Viviane; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para a) crítica**: o texto como material de pesquisa. Campinas: Pontes Editores, 2011.
- BRASIL. Secretaria Nacional De Políticas Para Mulheres. **Relatório Anual Socioeconômico da Mulher**. 1ª impressão. Brasília: Secretaria Nacional de Políticas para Mulheres, abril, 2018. 227p.: Disponível: [http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/2016/raseam\\_2015-2016-correto.pdf](http://www.spm.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/2016/raseam_2015-2016-correto.pdf). Acesso: out 2018.
- SILVA, Carmem Luci da Costa. Experiências de significação na linguagem: enunciação e ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, p. 20-28, mar. 2016. Disponível em: <<https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/7322>>. Acesso em: 5 Jul. 2018.
- SWALES, J. M. **Genre Analysis**: English in academic and research settings. Cambridge: University Press, 1990.
- THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis: Vozes, 1995.
- TRAVAGLIA, L. C. **Gramática e interação**: uma proposta para o ensino de gramática. 12ª. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

# ANÁLISE DE PUBLICITÁRIAS QUE NÃO HOMENAGEIAM AS PROTAGONISTAS DO DIA OITO DE MARÇO

Matheus Henrique Gonçalves Pereira  
María del Pilar Tobar Acosta

## **Introdução**

Ao tratarmos de assunto relacionado às mulheres, adentramos a polarização de vários assuntos. Analisar publicidades relacionadas ao dia 8 de março se torna uma tarefa complexa devido a disputa de ideias do que é ser mulher. A busca por definir o que significa a palavra mulher já é por si só um cristal a ser lapidado com bastante cuidado. Ser mulher, nascer mulher não são indagações fáceis a discutir à mesa com a família. A palavra mulher se encontra em um centro que ao seu redor gira variados assuntos, como mencionarei na seção 1.1 do trabalho.

Todavia, a discussão do ser mulher nasce com lutas de mulheres por igualdades, busca por direitos que até então existiam. Por meio dessa voz levantada em que mulheres vão ao fronte por direitos iguais, nasce uma luta incessante e um dia que nada tem a ver com flores e pouco se relaciona com o acidente da fábrica em que matou dezenas de mulheres. Para isso, busco tratar o dia observando como se desdobrou a luta das mulheres até os dias de hoje.

Com recursos da Análise de Discurso, buscarei explicar como são utilizados recursos ideológicos quando textos ou a sociedade trata assuntos relacionados a mulheres. Antemão, busco explicar como funcionam os discursos ideológicos em sociedade para manutenção de poder. Utilizo para isso a ADC como instrumento de método e investigação de textos em sociedade. Tornando importante para visão abrangente da sociedade em geral.

Dessa forma, é possível observar que ao analisar uma publicidade estamos analisando o contexto social, a cultura de determinada sociedade. Em que muitas vezes o trabalho de análise fica menos trabalhoso do que o trabalho em explicar como funciona a manutenção do poder na sociedade. Com isso as análises que parecem ser rasas, são desdobramentos de toda explicação anterior da cultura em que vivemos. A disputa de poder por identidade, lugar de fala e o que pode ser considerado mulher é a abrangência de tudo que precisa ser analisado em publicidades. Dessa forma, busco antes de analisar uma publicidade específica, analisar o contexto e discursos em que a publicidades são determinadas.

## **Delimitação do Objeto.**

Interessamo-nos nesse trabalho por investigar em publicidades estruturas cristalizadas, bem como, por meio da ADC, práticas emancipatórias. A publicidade e o discurso ideológico para manutenção hegemônica que atravessa a voz de mulheres e constrói sua imagem em sociedade. Sendo a preocupação desta pesquisa como é vista a imagem da mulher no 8 de março, bem como, o que é a discussão do ser mulher e qual posições são ocupadas por elas nessas publicidades.

## *A palavra mulher*

A palavra mulher traz em sua gênese amplas implicações em que inviabiliza uma definição/ construção concreta do ser mulher. As violências sofridas vão além do termo e trazem em sua história diferentes exemplos de violação do ser mulher. Ainda sobre o histórico de sofrimento da mulher em sociedades, Acosta (2018, p. 114) ressalta que “A condição de subalternidade da mulher, presente tanto em sociedades tradicionais como de modo salientado em sociedades contemporâneas, implica a experiência da dor como um dos traços construídos pelos arranjos violentos para a existência mulher”. Nesse sentido, podemos observar que esses arranjos são estruturas de sociedades patriarcais que visa o controle e dominação da mulher como ser subalternizado.

Reconhecendo todas as lutas que são impostas contra as mulheres, podemos reconhecer em sociedades patriarcais, que um dos meios de manter a estrutura em que as mulheres vivem subalternas, trata da língua em seus discursos em elementos construtivos. A sociedade em assumir o ser como mulher lhe confere discursos relacionados ao sexo frágil impondo por meio de discursos ideológicos a feminilidade como elemento padrão da mulher. Com isso, Lira (2009, p. 13) ressalta: “Assim, a mulher, enquanto indivíduo social, “torna-se mulher” a partir do momento em que é identificada como representante do sexo feminino nas sociedades, e que passa então a receber elementos que lhe conferem feminilidade, a partir das experiências vivenciadas”.

Dentre os tipos padrões construído e experiências vivenciadas pela mulher, o feminino é colocado como critério para justificar a mulher como dona de casa, responsável pelo lar, que além do mais, a sociedade capitalista acrescenta a obrigação de ela ter de manter padrões de beleza. Relaciono uma pesquisa feita pela FEBRABAN, 2020, em que mostra os discursos machistas e a estrutura patriarcal da sociedade brasileira até mesmo em época de pandemia:

Seguindo seu propósito de ser um levantamento aprofundado, que mapeia a visão da população sobre os temas que impactam o Brasil, a nova pesquisa Observatório FEBRABAN revela algo interessante: apesar do aumento da carga de trabalho doméstico e do convívio intenso em meio à pandemia, não foi relatada intensificação de conflitos familiares”, diz Isaac Sidney, presidente da FEBRABAN.

O discurso mostra o desprezo da voz masculina pelo aumento, ainda mais, da carga de trabalho que a mulher sofreu. Que acumula duas funções desde sempre.

Dessa forma, podemos observar por meio da Análise de Discurso Crítica e significado identificacional, em que a sociedade patriarcal que é vivenciada pelas mulheres é composta por discursos que tentam constringer a identidade da mulher. Para isso, Acosta (2018, p. 114-115) relata que:

A estrutura gênero permite a realização de distintas formas identitárias, por meio das quais a ação por meio da significação é viabilizada. Nesse sentido, constringer os meios de ação, ou seja, dominar, subalternizar, assujeitar, implica, necessariamente, o controle das formas de ser, em especial, no que concerne ao recorte de gênero.

Todo controle de ser são colocados em outras partes da sociedade, no caso o discurso de feminilidade e gênero é identificado normalmente em publicidades, em que as mulheres são construídas em cima de padrões de beleza que normalmente não condiz com a realidade social e nem da mulher.

Todas essas formas de controles sociais são identificadas em discursos que procuram deslegitimar movimentos de lutas das mulheres. E muitas vezes, nada tem a ver com conquistas ou necessidades das mulheres em sociedade, mantendo assim a

estrutura patriarcal por meio de discursos hegemônicos que tentam ludibriar a mulher que o mais importante é manter o padrão da sociedade patriarcal. Para isso, Lira (2009, p. 124), indica que

No entanto, o tratamento dado ao tópico da beleza é semelhante. Nas edições, a beleza é associada à sensação de bem-estar físico, que, por sua vez, não remete necessariamente a questões de saúde, mas as ideais de beleza que são normatizados por meio dos discursos dessa mídia.

Dessa forma, torna-se importante a desconstrução por qualquer área do discurso que dificulta as buscas por igualdades. Acosta (2018, p. 122) identifica que “A mudança é possível, mas encontra inúmeros obstáculos – reação –, e nessa perspectiva a ação de resistência deve ser um permanente fazer. O caminho da resistência se desdobra (também) sobre a ação discursiva, e, desse modo, o complexo de cada arranjo – de agressão e de violência – articula-se em redes discursivas”. Sendo assim, confere a Análise do Discurso uma responsabilidade de desconstrução do discurso que mantém a mulher subalternizada. Não obedecendo as normas culturais que ao dizer estar dando voz a mulher, quando na realidade tira delas o que elas já têm mas são caladas.

*Mais que um dia, 8 março, uma luta que vai além das flores.*

O Dia Internacional da Mulher normalmente é ensinado com interpretações para que não seja visto como uma conquista de diversas lutas das mulheres, mas como um presente, ganho de sociedades patriarcais e machistas. Há uma versão da história que defende que o dia se deve a um incêndio em uma fábrica norte-americana. O que leva a recusar diversas batalhas anteriores e posteriores ao incêndio, que ocasionou nas mortes das operárias. Partindo dessa perspectiva, as críticas são elaboradas de acordo com as causas norte-americanas, que na sua maioria, anula outras lutas. Como as das mulheres bolcheviques, ou de 1917, que também participaram de lutas que representam o 8 de março bem mais que coadjuvantes, mas como protagonistas de reivindicações por direitos.

É fundamental lembrar que no incêndio uns dos motivos das mortes foram as condições precárias de trabalho em que as mulheres viviam. O medo de novas reivindicações e passeatas por cobranças de direitos levavam aos muitos donos de fábricas mandar trancarem as portas e até cobrir os relógios (Blay, 2001). O que mostra a importância de não esvaziar a causa como um mero acidente. Para isso, (Blay, 2001, p. 63) fala do movimento da seguinte forma: “Para desmobilizar o apelo das organizações e controlar a permanência dos trabalhadores/as, muitas fábricas trancavam as portas dos estabelecimentos durante o expediente, cobriam os relógios e controlavam a ida aos banheiros. Mas as difíceis condições de vida e os baixíssimos salários eram forte incentivos para a presença de operárias e operários nas manifestações em locais fechados ou na rua”.

Fica claro que o dia é causa de conquistas, mesmo que desmotivados por tentativas de impedir os movimentos das mulheres. As estruturas usadas para controle das mulheres muitas vezes eram desconstruídas, não apenas nos movimentos das mulheres norte-americanas, mas, também, nos movimentos das mulheres bolcheviques na Rússia e em diversas partes do mundo. Com a enorme desigualdade e poucas condições de trabalho as mulheres se organizavam da forma que podiam, ou até mesmo motivavam-se a movimentações por impulso. Com poucas articulações e consideradas desqualificadas, mulheres buscavam apoio nas bases mais próximas de suas causas, segundo Bay (2001, p. 605):

Em 8 de março 1917 (23 de fevereiro no Calendário Juliano), trabalhadoras russas do setor de tecelagem entraram em greve e pediram apoio aos metalúrgicos. Para Trotsky esta teria sido uma greve espontânea, não organizada, e teria sido o primeiro momento da Revolução de Outubro.

As movimentações das mulheres em busca por direitos se ascendiam cada vez mais, o aumento de passeatas e reivindicações, mas nem por isso a busca de um dia para representar as mulheres vinha sendo bem recebido (Bay, 2001, p. 605). cita na sua obra o comentário de Lenin ao descaso do Dia Internacional da Mulher. O comentário tecido por Lenin não foi apenas de apoio e preocupação com movimento e todas as mulheres, mas um jeito de criticar quem deveriam ser representadas como mulheres. De qualquer forma é possível perceber que os comentários referentes ao dia em sua maioria provêm de uma tentativa de amenizar a luta das mulheres e a importância da sua voz nas discussões. A exemplo disso é possível citar as mulheres bolcheviques que lutavam incessantemente por direitos seus e dos maridos, mas com tempo perderam espaço. De acordo com Mega Trudell (*s.d.*), “As mulheres estavam ausentes principalmente dos órgãos administrativos que emergiam das cinzas do czarismo. Poucas eram representantes nos conselhos das aldeias, delegadas na Assembleia Constituinte ou mesmo como delegadas do Soviete de Petrogrado. As eleições para os comitês de fábricas eram dominadas por homens, que eram eleitos delegados até em indústrias onde as mulheres trabalhadoras eram maioria”.

Com elevado número de mulheres nas fábricas devido ao impacto da Primeira Guerra Mundial, a luta por um dia não era tão significativa, mas busca por sobrevivência e mais direitos. Devido a grande quantidade de mulheres em fábricas, novos grupos começam a se organizar por direitos trabalhistas e melhores condições de trabalho, que por sua vez eram insalubres. Sobre isso Mega Trudell (*s.d.*), ressalta, “A Revolução de Fevereiro conduziu a uma renovada campanha feminista pelo sufrágio universal, um significativo passo à frente quando ele foi concedido, em julho de 1917. Para a maioria das mulheres, no entanto, o direito ao voto fazia pouca diferença em suas vidas, ainda dominadas pela escassez, pelas longas jornadas de trabalho e por batalhas para manterem suas famílias unidas.

A causa mostra que as mulheres não foram passivas durante as lutas por direitos, muito menos que receberam um dia como benefício do acaso. Mostra que a conquista do Dia Internacional da Mulher representa muitas lutas travadas pelas mulheres, mas que são constantemente apagadas por tentativas de apropriações indevidas. O 8 de Março na modernidade tardia vem sendo roubado como benefício ao capitalista, ou motivo de disfarce para diversos atentados sofridos pelas mulheres.

## **ADC, feminismos e comunicação**

Nesta seção, apresentaremos eixos teóricos que possibilitaram a estruturação de nossa análise. Para tanto, retomamos o arcabouço teórico-metodológico da Análise de Discurso Crítica, bem como constituímos uma triangulação com teóricas feministas e contribuições sobre propaganda e publicidade.

### *Ideologia, discurso e poder como teoria*

Os estudos em publicidades requerem por meio da ADC atenção especial para suas composições de construções sociais. A importância de enxergar o que um texto quer transmitir vai muito além de uma leitura simplista. Textos ou publicidades podem ser

considerados diametrais em seu interesse real de entendimento, para tal, segundo Fairclough (2003 *Apud* Resende; Ramalho, 2006, p.135): “Considerando que o que é dito em um texto é dito em oposição ao que não é dito, mas tomado como dado”. A dialética na interpretação mostra que a análise discursiva deve observar as formas ideológicas aplicadas em textos e os objetivos da mensagem. Não se distanciando do sentido real da mensagem, mas, também, não distanciando do não dito. Todos esses sentidos são observados por meio de teorias e observações ideológicas que aproximam as interpretações do sentido real.

Faz-se necessário ao buscar interpretações ou o sentido real da mensagem de um texto – ao tratar texto, estou a referir-me, também, de publicidades – olhar o conteúdo explícito e implícito da mensagem. É elementar que reconheçamos que toda mensagem quer transmitir algo, e nem sempre o valor real do que deseja ser transmitido é colocado de forma explícita. Nesse caso, podemos chamar de sentido ideológico, ou uma das formas ideológicas. Fairclough (1989 *Apud* Resende; Ramalho, 2006, p. 21-22):

A ideologia é mais efetiva quando sua ação é menos visível. Se alguém se torna consciente de que um determinado aspecto do senso comum sustenta desigualdades de poder em detrimento de si próprio, aquele aspecto deixa de ser senso comum e pode perder a potencialidade de sustentar desigualdades de poder, isto é, de funcionar ideologicamente.

Entretanto, o termo ideologia e sua teoria se tornaram complexas, o entendimento do que são ideologia e o que é considerado ideologia pode ser visto como pensamento particular de cada indivíduo. As classificações ou identificação da teoria podem ser vistas como senso comum, assim, dificultando a explicação ou identificação do emprego em mensagens:

Quando nos usamos o termo ideologia, hoje, ou quando nós o escutamos empregado por outros, não estamos totalmente seguros se ele está sendo usado descritiva ou prescritivamente, se ele está sendo usado simplesmente para descrever um estado de coisas (p. ex. um sistema de Ideias políticas) ou se ele está sendo usado também, e talvez como sentido principal, para avaliar um estado de coisas (Thompson, 2011, p. 14).

A teoria utilizada aqui é para o entendimento de como formas ideológicas são usadas para manutenção de poder e dominação, a aplicação da teoria em textos, ou das observações linguísticas que fazem o texto possuir o sentido ideológico. Dessa forma, o entendimento é de acordo com o de Fairclough (2016, p.122):

Entendo que as ideologias são organizações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação.

As organizações de dominações ideológicas são feitas por meio da linguagem, a linguagem é utilizada como manutenção ou conteúdo principal de poder ideológico. São construções feitas por meio de teorias ou como referido em ADC, estilos, identidades ou ação. Toda criação ideológica leva a uma sustentação hegemônica.

Dessa forma, a linguagem faz parte da luta hegemônica, tendo em vista que a linguagem é o meio universal das relações sociais. Podemos, assim, falar que ideologia e hegemonia são aplicadas em conjunto, uma sustentando a outra. A esse respeito, Resende e Ramalho (2006, p. 43-44) indicam que:

Em primeiro lugar, a hegemonia e a luta hegemônica assumem a forma da prática discursiva em interações verbais a partir da dialética entre discurso e sociedade hegemônicas são produzidas, reproduzidas, contestadas e

transformadas no discurso. Em segundo lugar, o próprio discurso apresenta-se como uma esfera da hegemonia, sendo que a hegemonia de um grupo é dependente, em parte, de sua capacidade de gerar práticas discursivas e ordens de discurso que a sustentem.

Percebendo que o discurso em sociedade é hegemônico, pois traz os interesses de sustentação da prática discursiva em determinadas sociedades. Dessa forma, podemos entender o discurso como forma prática da hegemonia, no qual, é utilizado como ferramenta de poder social. O discurso estabelece as relações de determinadas sociedades. Segundo Fairclough (2016, p. 80):

O conceito de hegemonia implica o desenvolvimento - em vários domínios da sociedade civil (como o trabalho, a educação, as atividades de lazer) — de práticas que naturalizam relações e ideologias específicas e que são, na sua maioria, práticas discursivas. A um conjunto específico de convenções discursivas (...) estão, implicitamente, associadas determinadas ideologias — crenças e conhecimentos específicos, posições específicas para cada tipo de sujeito social que participa nessa prática e relações específicas entre categorias de participantes.

Sendo assim, é importante salientar a Análise do Discurso para observações de discursos em sociedades. Buscando evidenciar os interesses de discurso e quais normas são estabelecidas pela prática discursiva. Qual parte da sociedade é sustentada heemonicamente pelo discurso.

### *ADC e identificação de métodos*

Nesta subseção, recorre aos estudos precisos em Análises do Discurso Crítica - ADC, para compreensão de método e geração de dados. Assim como a investigação dos discursos em diversas estruturas sociais e particulares, público e privado. Reolcando o discurso para os contextos midiáticos e sociais, já que as construções discursivas se fazem amplas. Entendendo que o discurso é uma “abordagem teórica metodológica para o estudo da linguagem” (Resende; Ramalho, 2006, p. 7). Dessa forma, a busca por meio das influências do discurso em práticas sociais e em textos.

No livro *Discurso e Mudança Social*, Fairclough (2016) trata do discurso como instrumento de prática social, no qual, o discurso torna ação de pessoas sobre o mundo. Segundo Fairclough (2016, p. 94): “implica ser o discurso um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e especialmente sobre os outros, como também um modo de representação”. Cabe observar o discurso como prática, não só como instrumento, sendo o discurso parte da estrutura e construção social. Sendo por meio do discurso a possibilidade de observação de construções de identidades e representações. Não cabem ao discurso apenas as funções ideológicas de entendimento e modelos identitários, mas, também a observação de construções de ações hegemônicas. Implica mencionar o discurso segundo Fairclough (2016, p. 98), “A prática social tem várias orientações – econômicas, políticas, cultural, ideológica -, e o discurso pode estar implicado em todas elas, sem que se possa reduzir qualquer uma dessas orientações do discurso”. Nessa perspectiva, a ADC atua como identificação e soluções de problemas em práticas sociais, as investigações atuam em etapas ou divisões do discurso, em que são análise de conjuntura, análise da prática particular e análise do discurso (Resende; Ramalho, 2006). As etapas ou análises discursivas são tidas como dialéticas, pois a configuração de análise é imbricada em conjuntos de análises. São marcas, modelos ou construções sociais de determinadas sociedades. Fairclough (2003 *Apud*, Resende; Ramalho, 2006, p.88-89):

A relação entre os significados acional, representacional e identificacional é dialética, ou seja, os três aspectos não são isolados entre si, sua distinção é somente uma necessidade metodológica. A representação relaciona-se não só ao conhecimento, mas também tem implicação sobre a ação, pois representações são formas de legitimação; a ação refere-se às relações sociais e também ao poder; a identificação relaciona-se às relações consigo mesmo e à ética. Em poucas palavras, pode-se afirmar que discursos (significados representacionais) são concretizados em gêneros (significados acionais) e inculcados em estilos (significados identificacionais), e que ações e identidades (incluindo gêneros e estilos) são representadas em discursos.

Podendo ser consideradas as interações entre textos e eventos sociais, no caso, o sentido acional. As práticas sociais são determinadas por outras práticas sociais, as práticas em seu sentido acional são representadas por meio de gêneros. Gêneros são considerados formas de agir em práticas sociais. As formas de agir são representadas em seu sentido representacional e discurso, em que mostra no significado em textos, o modelo de agir ou representações no mundo. O sentido representacional estabelece ou identifica os atores sócios e como são representados. E por fim, o sentido identificacional sugere o padrão ou identificação de estilos sociais.

### *Feminismo complexo*

Ao falar em lutas das mulheres é uma das maneiras de nos remetermos ao feminismo. Ao falar em feminismo, torna-se complexo especificá-lo. Durante décadas é notável o crescimento do movimento das mulheres. Junto a esse crescimento, os movimentos tornam-se plurais, e variados tipos de causas são acrescentados à discussão dos grupos feministas. Algumas discussões delicadas parte do questionamento do próprio grupo, da mulher que ao se questionar procura entender o que é a luta e quem faz parte dela. Feminismos antirracistas, capitalista são feminismos que mostra de forma mais sofisticada as falhas na maneira de tratamento das mulheres em sociedade.

São notórias as divergências no movimento feminista, entretanto, é necessário reconhecer o movimento como um dos que mais vem buscando a inclusão e igualdade. Para isso, Acosta (2018, p. 122) interpreta o feminismo da seguinte forma: “Quando se trata de feminismo, um conjunto muito díspar de significados pode ser ativado; nesse sentido, deveríamos pensar em feminismos, no plural, originados de diferentes vivências, corporeidades, territorialidades. Esse campo foi constituído, ao longo do tempo, de inúmeras maneiras distintas, sendo que, hoje, na seara do feminismo acadêmico, convivem diferentes perspectivas”. Dessa forma, é possível tratar o feminismo em contextos separados, em que alguns grupos de mulheres são mais objetificadas do que outros.

Na seção 1.1 contém os questionamentos do que é ser mulher, aqui voltamos a tratar o assunto dentro das lutas feministas. Djamilia Ribeiro busca no seu livro “O que é Lugar de fala” tratar do feminismo negro, ou, se existe o feminismo negro. As causas que implicam o questionamento da autora vão de variados exemplos que trata a mulher negra em especial como objeto, aquilo que não é homem, melhor, aquilo que não é homem e nem mulher. É clara a existência do feminismo negro, mas ao tratar de feminismo negro, observamos além de a luta por direitos iguais, a luta contra o racismo. Quando falamos em feminismo negro, não estamos falando da mulher apenas, mas da mulher negra, que de alguma forma já nos mostra que a mulher negra tem que buscar por lutas muito além de direitos, mas de reconhecimento. Segundo (Ribeiro, 2019, p.34) menciona a objetificação do corpo da mulher e sua falta de reconhecimento da seguinte forma: “Existe um olhar colonizador sobre nossos corpos, saberes, produções e, para além de refutar esse olhar, é preciso que partamos de outros pontos. De modo geral,

diz-se que a mulher não é pensada a partir de si, mas em comparação ao homem. É como se ela se pusesse se opondo, fosse o outro do outro do homem, aquela que não é homem”.

A mulher negra esteve à parte de muitas discussões sobre o que é direito da mulher, o que é ser mulher e quais são as desigualdades vividas por elas. Ao ser reivindicado o direito ao trabalho pelas mulheres, as mulheres que reivindicou foram às mulheres brancas, pois mulheres negras já trabalhavam como escravas e depois da escravidão como maneira de sobrevivência e não de direito Carneiro (2003 *Apud* Ribeiro, 2019, p. 37-38). De todas as formas, as mulheres negras sempre utilizadas como instrumento do capitalismo, na qual, vive nas subsistências da sociedade. Todos esses fatos mostra o uso do corpo da mulher como instrumento e objeto, mercadoria do capitalismo, da modernidade tardia. A subalternização da mulher ainda continua, mas de alguma forma o pensamento feminista vem mudando. Por outro lado, é possível perceber as desigualdades ao enxergar os perfis de feminismos/mulheres. Acosta (2018, p.123) “Entretanto, nem todo feminismo, ou toda posição feminista, é plural em si. O feminismo burguês (obviamente branco e europeu, ou, pelo menos, eurocentrado) tem sido hegemônista nos debates acadêmicos no contexto brasileiro e, de modo maior, latino-americano. É mister compreender que há desigualdades intra-gênero que devem ser confrontadas pelos pensamentos feministas, visando a superação de diferentes arranjos de violência que se assomam sobre mulheres negras”.

Para tal, a superação do problema pode ser entendida como superação dos estereótipos que busca diminuir ou não entender as lutas das mulheres negras. As construções de estilo devem ser superadas pelo reconhecimento identificacional que representa a mulher negra em sociedade. Kilomba (2012 *Apud* Ribeiro, 2019, p.37-38),

As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde “raça” não tem lugar. Nós ocupamos um lugar muito crítico, em teoria. É por causa dessa falta ideológica, argumenta Heidi Safia Mirza (1997), que as mulheres negras habitam um espaço vazio, um espaço que se sobrepõe às margens da “raça” e do gênero, o chamado “terceiro espaço”. Nós habitamos um tipo de vácuo de apagamento e contradição “sustentado pela polarização do mundo em um lado negro e de outro lado, de mulheres.

## **Publicidade, propaganda e Comunicação**

Publicidades e propagandas são difundidas em escala potencial. Os receptores são atingidos por fortes materiais formulados por empresas de marketing e propagandas. A diferenciação entre publicidade e propaganda está em quem é o público alvo e como atingir cada um dos receptores. As formas e conteúdos usados são meios linguísticos para construções ideológicas que procuram manter a ideia e os meios simbólicos da cultura dominantes. Ao falar em cultura e mídia, devemos nos atentar a manutenção do poder de dominação que publicidades e propagandas influem sobre indivíduos. A percepção de que toda publicidade visa vender algo e que a propaganda visa passar uma ideia pode ser vista como elementar, mas os meios utilizados ou as formas de construção não são tão a vista.

A partir dessa concepção, opto pelo entendimento de publicidades como construções culturais por meio de formas simbólicas. Seguindo o entendimento de que formas são meios determinados por uma elite que visa estabelecer regras e divisões de classes. Segundo Thompson (2016, p. 22): “Fenômenos culturais, dentro dessa visão, podem ser vistos como formas simbólicas em contextos estruturados; e a análise cultural pode

ser vista como um estudo da constituição significativa e da contextualização social das formas simbólicas”. Os significados simbólicos induzem a concepção do que é e não é relevante em determinadas sociedades. Em publicidades, entendo como formas simbólicas as estruturas construídas padronizadas, tanto aparência como objeto. Levando em conta que publicidades visam à venda de algo, a construção da aparência física ou do objeto como universal e única, acaba por padronizar modelos sociais e apartar a pluralidade entre os indivíduos.

Seguindo o entendimento de que a publicidade objetiva vender o produto apresentado deve ser feitas construções significativas para dar a visão objetiva do que pretende ser mostrado por meio do comercial. Ao tratar como comercial levo em conta todo tipo de publicidade que pretende vender uma ideia. Desse modo, a publicidade vem carregada de sentido persuasivo, ou melhor, ideológico. Sendo assim, a publicidade, segundo Pavaroni (2006, *Apud*, Lira, 205, p. 20):

A autora destaca, no entanto, que a publicidade costuma ir muito além de seus objetivos de venda ou consolidação de uma marca, pois integra-se à cultura, misturando-se aos produtos, transformando jingle em música e comerciais em narrativas cotidianas. Nesse sentido, a publicidade deixa de ser um meio para venda e torna-se o próprio produto, um produto cultural. Como produto cultural, publicidades que tem por objetivos vender produtos de estéticos, não vendem só o produto em si, mas um padrão de beleza ou comportamento social.

Segundo Lira (2009, p. 124):

No entanto, o tratamento dado ao tópico da beleza é semelhante. Nas edições, a beleza é associada à sensação de bem-estar físico, que, por sua vez, não remete necessariamente a questões de saúde, mas as ideais de beleza que são normatizados por meio dos discursos dessa mídia.

Dessa forma, o produto publicitário recebe o valor simbólico que distingue o conteúdo físico de cada indivíduo. Todo objeto ou publicidade é carregado desse valor, no qual não visa bem-estar ou puramente a venda do material produzido, mas, a ideia de inferioridade daqueles que não adquirem o produto. No caso das publicidades que destinam o material para mulheres os valores normalmente são constituídos pela exclusão de diferenças de gêneros, apreciação de raça e pluralidade cultural. O tratamento desse fator traz os padrões de beleza e manutenção dessa cultura acima da igualdade ou direito de escolha de quem recebe a mensagem.

## Metodologia

O trabalho se desenvolve por meio de métodos relacionados a Análise de Discurso Crítica, entretanto, buscamos por meio de metodologias qualitativas e histográfica construir as questões de pesquisas.

Partimos de questões de pesquisa para orientar a investigação e as relacionamos com cada objetivo seguindo o padrão Questão 1/ Objetivo a.

- 1) Se e como mulheres são representadas em publicidades referentes ao dia das mulheres?
- 2) Se e como são apropriadas as publicidades referentes ao dia da mulher, por quem são, e qual objetivo?
- 3) Quais e como são representadas as mulheres nas publicidades e posições ocupadas por elas?

- a) Investigar, por meio de Análise de Discurso Crítica de publicidades coletadas entre 2018 e 2020, se e como mulheres estão representadas;
- b) Investigar, por meio de Análise de Discurso Crítica a forma hegemônica do discurso em publicidades; e
- c) Investigar por meio de Análise de Discurso Crítica a criação identitária de mulheres.

Utilizo da abordagem qualitativa como metodologia de pesquisa. Sendo também, que utilizo de pesquisa documental para embasamento e estudo metodológico. Dessa forma, apresento a pesquisa qualitativa como estudo de compreensão social. Para Turano Ribeiro (2002), o pesquisador qualitativo sai a campo para estudos de coisas, essas coisas são comportamentos de comunidades e a comunidade em que o pesquisador se atém a analisar. Sendo assim, utilizo da pesquisa qualitativa para enfatizar a relação do pesquisador com a pesquisa. De diferente modo, não utilizo a pesquisa quantitativa, não por ser afastada da qualitativa, mas por não se aproximar de respostas para solucionar o problema. Dessa forma, relaciono a pesquisa qualitativa com pesquisa documental com a intenção de mostrar o problema, entender e buscar soluções.

Na pesquisa documental, como pesquisador, busquei coletar dados que explicam os desdobramentos da história das mulheres em diferentes sociedades. Sendo uma pesquisa em que traz estudos e documentos históricos, apresentei no trabalho diversas partes da história das mulheres até os dias atuais. Usando como critérios estudos feitos por mulheres e estudos sociológicos.

Para o critério de usar material metodológico produzido por mulheres, me ative a procurar entender como cada uma delas mostra explicar a história de lutas sociais das mulheres. Para o critério sociológico, busquei entender como as mulheres se colocaram em sociedade e como observada a sociedade por mulheres. Para cada critério buscamos trazer a importância de mostrar a visão da mulher em sociedade e não desenvolver a pesquisa sem representatividade das protagonistas da história.

**Tabela 1** – Tabela sobre identidade do pesquisador e tema pesquisado

<b>Questão de Pesquisa</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Implicações de Pesquisa</b>	<b>Implicações Éticas</b>
<b>Como é construída a imagem da mulher e do homem nas publicidades do dia 8 de março. Quem essas publicidades representam?</b>	O objetivo final que é mostrar a real representação, ou seja, quem é o indivíduo representada/o verdadeiramente e como são representadas.	Pensando em uma pesquisa que está prevista para analisar publicidades do ano de 2019 ao de 2020, posso encontrar publicidades com representatividade das mulheres e não dos homens. Sendo assim, não seria viável falar, APENAS, de protagonismos, mas objetivos das publicidades.	Eu como homem construir uma pesquisa de como as mulheres são representadas. Mas como pesquisador, me coloco a disposição para aprender e tentar contribuir.

<p><b>Por quem são apropriadas as propagandas e de quais formas elas são utilizadas. Com intuito de promover uma sociedade patriarcal e o capitalista ou a luta das mulheres por meio das representações das suas lutas diárias?</b></p>	<p>Mostrar que as impressas têm mais interesses capitalistas do que representar as mulheres. Que o uso do dia não traz propostas de mudança e empoderamento feminino.</p>		<p>Eu como homem construir uma pesquisa de como as mulheres são representadas. No caso, a análise de um homem falando de como as mulheres é representada.</p>
--	---	--	---

Fonte: autoria própria, 2022.

## Lugar de fala e lugar de pesquisa

A empresa Natura iniciou suas atividades em 1969 e segue nos dias de hoje sendo a maior multinacional no ramo de cosméticos com atividades de venda direta por meio de revendedores. Sua visão, no entanto, não era seguir vertentes de empoderamento da mulher, mas a imagem de empresa de cosméticos que trabalha de forma sustentável com atividades socioambientais. Entre as missões da empresa está voltada à construção do Bem Estar Bem – que se manifesta nas relações harmoniosas que um indivíduo estabelece consigo mesmo, com os outros e com a natureza”, conforme dados do site oficial (Natura 2020). Em 2020 a natura conclui a aquisição da Avon, com isso procura colocar sua imagem como empresa que, também representa as mulheres.

Excerto (1): Publicidade da Natura na mídia social *Instagram* no dia 8 de março de 2020



Fonte: < <https://www.instagram.com/naturabrofficial/>>. Acesso em: 11 ago. 2020.



Fonte: < <https://www.instagram.com/naturabrofficial/>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

Dessa maneira, a natura busca atingir as mulheres, mas não deixando de atingir seus objetivos de negócios. A publicidade é possível perceber inicialmente na construção de textos a imposição da natura sobre seus clientes e revendedores, na qual está sempre determinando à mulher uma atividade. No primeiro momento é possível percebermos que a imagem tem maior destaque que as palavras do post<sup>46</sup>. Na Imagem podemos observar duas mulheres, uma que é possivelmente uma pré-adolescente e que não tem tanto destaque na publicidade. A outra, uma mulher adulta que mostra maior parte do seu rosto e aparentemente está alegre. As duas parecem se olharem e estão em um lugar que maior parte é representado pela natureza.

Ao seguirmos observando a imagem no excerto (1) acontece o efeito de termos que inclinarmos o rosto para lermos as palavras na lateral esquerda da imagem. A frase se constrói em uma imposição da natura, “Honre quem te inspira”. Essa frase pode ser observada como uma estratégia de venda, observando do ponto de vista que para honrar quem nos inspira temos que comprar um produto Natura. Em seguida temos na publicação o texto explicando a imagem. No texto é falado que se trata de mãe e filha e que uma delas é deficiente visual. O que inicialmente não é evidenciado na imagem e acontece o apagamento desse fato. De outra forma, é falado da Dalva, líder de negócios Natura, o que diz muito a respeito da publicidade, que vende a imagem das mulheres como aquelas que tem que ser sempre fortes e superar as dificuldades. Mas não basta só isso, tem que ser responsável pelo lar e a família. Dessa forma, a imagem busca por meio de verbos, sempre estabelecer uma relação de ação em que a mulher para ser honrada tem que superar tudo, lutar, ter vontade, crescer. E ao final, é necessário marca alguém na imagem. Em outra publicidade, a Natura relaciona o dia da mulher como um dia de beleza. A imagem não é relacionada ao bem-estar, mas utiliza a imagem da mulher para outros fins.

Apesar de não mostrar nenhuma mulher na publicidade, o fato de ser uma empresa de cosméticos e que não tem um perfil de levantamento do empoderamento da mulher, é possível tirar da frase que a mensagem passada nada tem a ver com o bem-estar, mas com relação à aparência física. Um mundo mais bonito seria um mundo em que mulheres usem dos produtos Natura. É evidente que as empresas buscam vender seus produtos, o que busco mostrar são os meios utilizados e as imagens de mulheres como suporte para aquisição de capital o discurso ideológico em que mulheres são usadas

<sup>46</sup> Post é um termo usado em mídias sociais para indicar mensagem de texto ou imagens.

como meio de vendas ou construção patriarcal da mulher do lar com a imagem de feminilidade.

A Avon, diferentemente da Natura, busca se aproximar mais da luta das mulheres. No excerto (3) figura uma publicidade em que busca representar diferentes imagens de mulheres e tratar da violência contra a mulher.

Excerto (3): Publicidade da Avon na mídia social *Instagram* no dia 8 de março de 2020



Fonte: < <https://www.instagram.com/naturabrofficial/>>. Acesso em: 11 ago. 2020.

A publicidade apesar de parecer inocente, mostra que a natura utiliza a imagem das mulheres como perfil de feminilidade e de publicidade para adquirir capital. O dia da mulher e a violência é um utilizado como desvio para venda de produtos Avon. Dessa forma, é clara a busca de utilização da imagem da mulher como mercadoria para a venda de produto das empresas do setores cosméticos.

## Considerações Finais

Os meios publicitários buscam por meio do Dia Internacional da Mulher determinar como devem ser consideradas o ser mulher. As relações com os produtos de beleza, pouco dão vazão as lutas de mulheres e representatividade aos discursos de mulheres que buscam se posicionar por direitos iguais. Assim, a Natura não busca representar em suas publicidades a representação do significado do dia 8 de março, mas reforçar o entendimento de que mulheres é o ser frágil da sociedade. Bem como a Natura, a Avon não busca mostrar dados sobre a violência, nem muito menos evidenciar o sofrimento e as causas já conquistadas pelas mulheres.

Dessa forma, podemos observar que apesar de tentar disfarçar os meios utilizados para reforçar que para ser mulher tem que ter feminilidade é possível compreender que ainda existe na sua forma ideológica essa tentativa. Observamos, portanto, que as publicidades buscam mais vendas do que representatividade e empoderamento. As empresas buscam crescer por meio do dia da mulher. É certo concluir, portanto, que o bem-estar não é relacionado à saúde, nem muito menos às dificuldades sociais que as mulheres enfrentam, mas busca incessante de colocar a mulher em segundo plano.

## Referências

- ACOSTA, Maria del Pilar Tobar. **Construções Discursivas de Reexistência**: um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil. 2018. 408f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.
- BORGES, Flávia Rodrigues; Figueiredo, Ivan Vasconcelos. **Feminismo e a mulher na contemporaneidade: uma análise de propagandas televisivas**. Universidade Federal de São João del-Rei, Minas Gerais. XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação – Rio de Janeiro, RJ – 4 a 7/9/2015.
- FEBRABABAN. **As famílias após a pandemia**. Disponível em: [https://cmsportal.febraban.org.br/Arquivos/documentos/PDF/200720\\_OBSERVATO%CC%81RIO\\_FEBRABAN\\_JULHO%202020\\_final\\_id\\_lpespe.pdf](https://cmsportal.febraban.org.br/Arquivos/documentos/PDF/200720_OBSERVATO%CC%81RIO_FEBRABAN_JULHO%202020_final_id_lpespe.pdf)>. Acesso em: 02 dez. 2020, s/p.
- LIRA, Luciana Cristine Eneas. **COMO SE CONSTRÓI UMA MULHER: UMA ANÁLISE DO DISCURSO NAS REVISTAS BRASILEIRAS PARA ADOLESCENTES**. Universidade de Brasília, 2009.
- LIRA, Luciane Cristine Eneas. **A publicidade destinada a crianças**: uma análise de discurso crítica. Universidade de Brasília, 2015.
- RAMALHO, Viviane Cristina Sebba Vieira; RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso (para) a crítica. Campinas: Pontes editores, 2011.**
- RESENDE, Viviane de Melo. **Análise de Discurso Crítica e Etnografia**: o Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua, sua crise e o protagonismo juvenil. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, 2008.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane Cristina Sebba Vieira. **Análise de discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- RESENDE, Viviane de Melo; RAMALHO, Viviane. **Análise do discurso crítica**. São Paulo: Contexto, 2006.
- RIBEIRO, Érika Ramos. **Feminismo e empoderamento**: discursos contrahegemônicos nas propagandas de cosméticos para mulheres – São Cristóvão, SE, 2018.
- SARTI, C. A. **Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro**. Cadernos Pagu, (16), 31-48, 2016. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8644536>
- SARTI, Cynthia A. **Feminismo e contexto: lições do caso brasileiro**. setembro de 2001, p. 31-48, São Paulo.
- THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa | John B. Thompson. 9. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- TRUDELL, Megan. **As mulheres de 1917 // Especial Revolução Russa**.
- TURANO Ribeiro, Egberto. **Introdução à Metodologia da Pesquisa Clínico-Qualitativa** - Definição e Principais Características. Revista Portuguesa de Psicossomática, vol. 2, núm. 1, jan./jun., 2000, p. 93-108 Sociedade Portuguesa de Psicossomática Porto, Portugal.



SEÇÃO 3

# AÇÕES DE EXTENSÃO

PIPA-PAPAGAIO:  
história longa na humanidade, tão longa  
quanto a luta por liberdade do gênero feminino.

Camila Tenório Cunha  
Sílvia Aparecida Diirr Ornelas

## Histórias

*Trata-se, antes de mais nada, de quebrar os muros imaginários que isolam os espaços especializados, resgatando a infância para a diversidade dos espaços públicos.*  
PERROTTI, 1990.

### *História de Camila*

O presente artigo é uma junção de histórias, a história que a estudante Sílvia Aparecida Diirr Ornelas quis contar no seu final de curso, com a produção de um livro infantil, este com anexo para que os educadores lessem em salas de aulas, ludotecas e brinquedotecas, para que fosse ressaltada a importância desta brincadeira, desde o ensino prático da matemática e ciências, até a resistência num espaço historicamente masculino. O livro infantil que Sílvia escreveu pensando no que gostaria de contar para sua própria netinha, foi o lindo produto principal do trabalho final dela no curso de pedagogia.

Outra parte nasce da história desta orientadora que cresceu com irmão mais velho, Gustavo Tenório Cunha, exímio soltador e fazedor de pipas, invadindo com “proteção” aquele espaço masculino na infância dos anos 80, com lembranças como a de enfrentar uma “trocinha” da rua vizinha que tinha “cortado” a pipa de meu irmão. A pipa caiu logo à nossa frente, num campinho perto de casa. Logo os meninos que a cortaram se cercaram dela, provavelmente debatendo quem mereceria ficar com ela. Meu irmão ficou triste olhando e comentou: “Perdi minha pipa, não vou lá, vou apanhar.” Eu, que ficava triste quando meu irmão ficava e detestava sensação de impotência, disse: “Eles não vão bater em menina.” Devia ter uns sete anos, mas sempre fui miúda e nesta idade parecia bem menos.

Mas fui decidida a pegar a pipa dele, ele ficou com medo e tentou me impedir, mas decidida fui. Ao chegar no meio daquele círculo de meninos que pareciam gigantes para mim, disse: “Licença, mas esta pipa é do meu irmão e ele teve muito trabalho para fazer. Peguei a pipa ao que os “gigantes” riram bastante, sem coragem de fazer nada comigo. Mas quando cheguei com a pipa perto do meu irmão, ele gritou: “Corre”. E só paramos seguros em casa.

As brincadeiras de rua, as trocinhas (definição de grupos infantis vizinhos que se reúnem para brincar, de Florestan Fernandes) estão também na minha pesquisa de campo do mestrado, em que observei que as meninas que soltavam pipas e jogavam bola nas praças e ruas, eram também as que tinham irmãos mais velhos. Florestan Fernandes também relata que as meninas ficam mais próximas das calçadas e as que brincavam com os meninos sofriam preconceitos. Na pesquisa de 2003 (Cunha, 2005), o que foi observado é que as meninas não saíam por medo de violências, mas o preconceito com o brincar, brinquedo, se dava mais quando os meninos maiores brincavam com as meninas, estes eram chamados de maricas. Ao contrário da época de Fernandes (1979), em que as meninas recebiam apelidos pejorativos quando brincavam com os meninos, embora recebessem o de maricas também os meninos que brincassem com as meninas e fossem maiores, atualmente, as meninas podiam brincar de futebol

e pipa se quisessem sem preconceitos. O preconceito com as meninas que brincavam com os meninos já era menor em 2003. As meninas do pátio do prédio sem irmãos ficavam mais presas, as do prédio não saíam e voltavam a todo instante da rua, como meninos das mesmas idades, e, as das ruas ficavam apenas em frente de casa, todavia, todas relatam que todas faziam isso por medo que os pais tinham de violências.

Esta observação nos faz constatar que o brincar de soltar de pipa é um brinquedo segregado que o gênero feminino fica de fora, na maior parte das vezes, com as exceções já ditas de meninas com irmãos e/ou primos vizinhos mais velhos. E atualmente este ficar de fora se dá mais pelo medo que a liberdade que a pipa exige traga junto violências. O estudo de campo, bem como relatos da orientanda Sílvia Aparecida Diirr Ornelas (2022), me trouxe à lembrança, todas vezes, o soltar pipa perto de meu irmão, aprendendo a fazer pipas com ele, estar “protegida” por ele, embora aquele momento que me senti heroína, corajosa, também sempre venha à minha lembrança quando se trata de pipas.

Como docente sempre tentei quebrar as imposições de gênero, mas elas sempre estiveram presentes, poucas meninas sabiam fazer pipas, muitos meninos se recusavam a dançar, as resistências estavam presentes, como docente era necessário quebrá-las.

Por isso, este artigo, fará este recorte dos estudos de gênero, embora tanto na dissertação de mestrado citada (Cunha, 2005), quanto no estudo de Sílvia Aparecida Diirr Ornelas (Ornelas, 2022), a pipa apareça como importante prática nos estudos de ciências...Uma das cartas de Paulo Freire fala da pipa (Freire, 1993, página 98-99) como um aprendizado prático da matemática e ciências, texto que relata que dois professores da UNICAMP, o físico Carlos Arguelo e o matemático Eduardo Sebastiani Ferreira, participaram de um encontro universitário no Paraná em que se discutiu o ensino da matemática e da ciência em geral. Depois desse encontro, quando eles voltaram para o hotel perceberam que havia uns meninos soltando pipas. Eles conversaram com essas crianças e perceberam o tanto de bagagem que elas possuíam, e como isso poderia ser usado dentro de uma sala de aula, sendo esta história contada no livro de Paulo Freire “Professor sim, tia não”. Contudo, o foco deste artigo será a resistência e a importância de os educadores quebrarem a segregação das meninas ao brinquedo pipa.

O foco, portanto, terá o recorte dos estudos de gênero e esta brincadeira, importante, a pipa, mas muitas vezes de fora da ludicidade das meninas.

### *História de Sílvia Ornellas*

Em minha infância gostava muito de empinar pipas, porém isso só era possível nos dias que meu pai ia para a cidade fazer compras e beber cachaça, já que morávamos no interior. Ele saía no início da tarde e só voltava à noite, bêbado. Algumas vezes ele chegava mais cedo e me encontrava empinando pipa. Ele ficava zangado e me dava uma surra dizendo que eu não era macho para soltar pipas. Porém, não tinha jeito, mesmo ela avisando o fato se repetia com frequência, já que a pipa era a minha brincadeira favorita. Minha mãe deixava, mas quem dava as ordens era meu pai e ela obedecia porque tinha medo dele.

Escolhi pesquisar sobre pipa, devido esse fato e também a partir do meu primeiro estágio no curso de licenciatura em pedagogia, quando percebi que as crianças queriam brincar no parque da escola e o professor não as levava. Ele alegava que não ia se responsabilizar pelas crianças que porventura se machucasse brincando no parque. Notava que essas crianças tinham muita vontade de brincar, então, próximo a sala de aula tinha um pequeno espaço e eu comecei a ensiná-las a brincadeira vivo ou morto.

Notei que algumas aprendiam com facilidade e outras não. Ao final do estágio todas tinham aprendido.

Diante dessa situação, fiquei pensando como poderia fazer uma pesquisa com algum material didático atrativo que poderia contribuir para o professor ensinar de forma prazerosa seus alunos, já que brincar é coisa natural e favorita das crianças. Então, por que não usar a pipa como instrumento educacional dentro da sala de aula para as crianças? Isso seria interessante para o professor perceber a diferença no ensinar brincando com suas crianças e sair um pouco do método tradicional que é tão antigo em nossas escolas.

É importante a criança desde cedo ter contato com os diversos tipos de cultura e como diz Mário de Andrade, ao ar livre é possível *“educar, assistir e recriar”*. Mário de Andrade criou em sua gestão como diretor do departamento de cultura, em uma prefeitura municipal de São Paulo, o parque infantil para filhos de operários de três a doze anos. As crianças permaneciam nesse parque enquanto seus pais trabalhavam. E isso dava tranquilidade para os pais. Esse modelo deveria continuar já que funcionou nessa época (1935-1938). E também funcionou na época da minha infância, no ano de 1975, quando as crianças estudavam no período matutino e no vespertino soltávamos pipas e brincávamos ao ar livre. Isso nos deixava feliz, porém, as poucas meninas que soltavam pipas teriam que ser escondidas dos pais. Em meu caso minha mãe não se importava, porém, meu pai era muito machista.

Diante das leituras que fiz durante o curso de pedagogia com relação a brinquedos para meninos e meninas, percebe-se que pouca coisa mudou até os dias atuais. A impressão que nos dá é que o machismo perpetua até hoje, visto que muitas mulheres também não concordam que brinquedo de meninos e meninas pode ser brincado por crianças de todos os gêneros.

## **Olhando para trás e se movendo para frente:**

*É bem verdade que a educação não é alavanca da transformação social, mas sem ela essa transformação não se dá (Freire, 1993, p. 53).*

Construir um novo momento na história, sem segregações dos gêneros para nenhuma brincadeira, requer um olhar para trás, pouco atrás e muito atrás, para que o novo venha consciente de sua importância.

A história das pipas se casa com a história das guerras, na China antiga (Kishimoto, 1997), quando ela era usada para táticas nas guerras, todas masculinas, e, também nas comemorações. Naquela época e por muitos tempos e culturas, era o universo das guerras também um universo masculino, exceções para algumas culturas e povos, como gregos atenienses que preparavam suas meninas tão fortes quanto os meninos e algumas tribos isoladas matriarcais. Contudo, de modo geral, à mulher cabia ser uma reprodutora e ao homem um guerreiro.

O universo livre das trilhas e jogos livres também esteve sempre historicamente ligado ao universo da masculinidade hegemônica, bem como o prender a menina ao universo doméstico, simultaneamente.

Florestan Fernandes (1979) relata em sua pesquisa com as trocinhas nas ruas de São Paulo nos anos 40, como aos meninos cabia a brincadeira livre, inclusive com campeonatos de futebol organizados por estes com as trocinhas de uma rua contra outra, debates e o que Fernandes chamou de primeiro exercício de democracia. Enquanto os

meninos se organizavam, jogavam, brigavam e solucionavam conflitos, as meninas ficavam brincando de casinha em frente suas casas.

No ano de 2003, na pesquisa de campo, Cunha (2005/2010) relata que pouca coisa mudou, as meninas sem irmãos ou primos para fazer “proteção”, também ficavam mais presas, fosse no pátio de prédio, ou em frente suas casas e nas suas ruas. Tudo porque ser mulher, ser menina, num universo de masculinidade hegemônica, em que o ser feminino é visto como um objeto a ser usado, de diversos modos, nos faz estar num espaço-tempo de risco de violências. Nos anos 40 a menina sofria preconceito, agora se ela for ‘boa de bola’ até pode jogar, todavia, os responsáveis sempre se preocupam com as questões de violências, que existem de fato. O poder estar no espaço do skate, do surf, da bola, e da pipa, em geral, só ocorre se esta tiver respaldo da proteção, sempre masculina, para estar ali. O ali pode não ser perigoso, mas o caminho para se percorrer até ali, ou, na volta dali, sempre será. O que nos resta, como educadoras/es é a construção de espaços-tempos lúdicos livres nos espaços institucionais que estaremos.

De acordo com Sant’ana e Bispo (2017), em sua pesquisa “A Construção Social da Desigualdade entre Gêneros e Suas Influências Familiares: Um estudo da percepção de pais e mães acerca da educação dos filhos”, “Atualmente, as desigualdades presentes na sociedade colocam a mulher em posição inferior à do homem”. Há, portanto:

Necessidade de promoção de diálogos acerca das discrepâncias encontradas e condicionadas para os sexos (feminino-masculino), como isso determina as desigualdades no tocante ao gênero e uma revisão de como está sendo articulado a educação das crianças e jovens, no tocante às especificidades de cada gênero (Sant’ana; Bispo, 2017, p.17).

A pipa aqui, portanto, seria um brinquedo, uma brincadeira, que ajudaria ao educador, também a transformar os preconceitos de gênero muitas vezes encontrados pelas crianças antes mesmo destas entrarem na escola. A pipa possui vários nomes, porém, a maneira de brincar é sempre da mesma forma, assim como jogos tradicionais que ganham novos nomes, mas ainda são eles. “*Nas ruas vimos jogos tradicionais com nomes antigos (pipa, pião e bolinha de gude) e novos: FBI, que era polícia e ladrão em uma rua; Gigantes do Ringue para uma brincadeira de luta*” (Cunha, 2010, p.176). E ainda, de acordo com essa mesma autora:

Uma pesquisa realizada por Silva, Halpern e Silva (1999), revela que as meninas são consideradas estudantes mais comportadas, enquanto os meninos são indisciplinados porque são incentivados aos jogos livres e aventuras. Contudo, quando estes avançam na escola desenvolvem maior criatividade e facilidade em disciplinas como matemática e física. Isso, segundo a pesquisa citada, ocorreu em razão de brincadeiras como pipas, piões e tantas outras que trabalham com conceitos que muitas vezes são apenas abstratos para as meninas (Cunha, 2010, p.179)

É por meio das brincadeiras que as crianças vão internalizando dentro de si os valores culturais. Se o adulto que o cerca dentro do seu meio social não descriminalizar brincadeira para menino ou menina, essa criança vai ser um adulto que saberá respeitar todos que estão à sua volta. Por isso que comungamos com a ideia de (Cunha, p.179), que se o professor se dispuser a ser um mediador de conflitos, vai contribuir para que as crianças se respeitem com igualdade.

É importante a educadora/o reserve espaços para os jogos e brincadeiras, esta/e estará amparado por lei para trabalhar com jogos e brincadeiras no espaço escolar:

A unidade temática Brincadeiras e jogos explora aquelas atividades voluntárias exercidas dentro de determinados limites de tempo e espaço (...) essas práticas não possuem um conjunto estável de regras e, portanto, ainda que possam ser reconhecidos jogos similares em diferentes épocas e partes do mundo, esses são recriados, constantemente, pelos diversos grupos culturais. Mesmo assim, é possível reconhecer que um conjunto grande dessas brincadeiras e jogos é difundido por meio de redes de sociabilidade informais, o que permite denominá-los populares (BNCC, 2017, p. 214).

Os próprios documentos oficiais recomendam a respeito de jogos e brincadeiras na Educação. Deste modo, a pipa e outros jogos de rua, no espaço educativo, seja de uma ludoteca, seja no pátio da escola, promove socializações e aprendizagens importantes. *“A brincadeira, como prática educativa, possibilita que as interações entre as crianças e seus pares e entre elas e os adultos se constituam como um instrumento de promoção da imaginação, da experimentação e da descoberta”* (Currículo DF, 2018, p.32). Quanto mais a criança interage umas com as outras e com várias culturas, mais conhecimento adquirem. Isso se dá quebrando o que a história passada construiu até aqui: de colocar e separar as brincadeiras por gênero, de colocar o espaço do livre brincar como um espaço “de vadiagem”, como muitos ainda pensam. O espaço-tempo do brincar torna-se tão sagrado e importante quanto todos os demais espaços-tempos de produção de conhecimento, nos dias de hoje, já que as ruas estão cercadas de carros, violências, tráfico de drogas.... Por isso, resgatar o livre brincar dentro do espaço escolar (e também brinquedoteca/ludoteca) é resgatar nosso resto de humanidade. Restabelecer um novo espaço em que todos possam brincar de tudo o que nos torna humanos, sejam as brincadeiras de cuidados, sejam as brincadeiras como as pipas, se faz urgente e necessário.

Tempos de ruas perigosas se torna tempos de espaços de brincar alternativos, até que as ruas, vizinhanças, retornem aos seus aspectos comunitários, humanos. Todavia, enquanto isso não ocorre, é preciso resgatar o tempo-espaço livre do brincar, seja na escola, seja em ludotecas, brinquedotecas ou bibliotecas infantis. E neste livre brincar talvez alguns jogos e brincadeiras precisem surgir na interação nostálgica do adulto com a criança: como as pipas, jogos de pião de feira, pique-bandeiras, etc. Porque, assim como a pipa, o pião de feira precisa do resgate da técnica da brincadeira para que ocorra, da interação do adulto com a criança. E, esta criança, agora, pode ser de todos ou nenhum gênero, já que a criança não binária poderá estar ali também, naquele espaço.

Nestes tempos espaços livres que deverão ser resgatados nas escolas (ludotecas/brinquedotecas) estão os brinquedos que antes estavam separados por gênero, e todas/os perdiam algo: as meninas perdiam as aventuras, ciências aplicadas, domínios corporais, exercícios democráticos, os meninos perdiam os jogos de cuidado, afetos, emoções. Bem como os espaços de livre organização de jogos dos pequenos, para que aprendam, como outrora aprenderam nas ruas, a mediar os próprios conflitos, devendo nestes o educador funcionar como um mediador apenas quando realmente necessário.

Além disso, após todos aprenderem a brincar de jogos como pipas, piões, pique-bandeiras, pouco haverá para que o educador dirija nestes espaços-tempos livres, ficando mesmo como um observador para os imprevistos que podem surgir, e, os pequenos ainda não sabem lidar.

As pipas, por exemplo, depois de feitas, precisariam ter seus momentos de ir soltar, sempre em espaços mais abertos, portanto, ao Educador caberia acompanhar aos pequenos nestes momentos, já que nos dias de hoje os espaços abertos, públicos, são também os espaços com maiores riscos, até que transformemos nossos espaços públicos em espaços comunitários seguros, a/o educador/a deverá estar junto.

Segundo Edmir Perrotti (1990, pg. 92) o confinamento da infância nos trouxe sérios problemas políticos, sociais e culturais, sem brincar livre pelas cidades a criança não perdeu apenas um espaço físico, mas, sobretudo, teve alteradas suas estruturas e condições de produzir e de se relacionar com a cultura, a sociedade, a vida, a política. Portanto, se por hora estes espaços livres são perdidos, então, que a liberdade possível esteja dentro, trazendo junto patrimônio antigo da humanidade: os jogos e brincadeiras.

Quando numa aula no Ensino Médio, num espaço de brinquedoteca, ou outro institucional, resgatamos as brincadeiras milenares, trazemos junto, o que podemos encarar como um pouco da prática da história humana, e, com isso ficará mais fácil, na visão de Perrotti (1990) entender também as literaturas clássicas, que, de fato, trabalham com o arcabouço histórico do que nos faz humanos.

São novos tempos, novas descobertas, novas aprendizagens do que nos torna humanos, cada vez mais, humanos. Tempos que olhando a história percebemos que segregações ocorreram, mas que, olhando para frente, podemos visualizar tempos que não queremos, e, aqueles que queremos, acreditamos. Os tempos de ódios e desprezos de seres humanos, na história, nunca funcionou, desumanizou, portanto, os tempos que queremos são de tolerância, união, conflitos sim, mas aqueles que nos permite debater, refletir, dialogar, crescer. Na construção destes novos tempos os velhos tempos estarão presentes, seja nas velhas brincadeiras, seja nas histórias escritas e contadas, mas como passado, história, para conhecer e não deixar repetir.

## **A experiência com a oficina de pipa e leitura de sua história da Sílvia Aparecida Diirr Ornelas**

A oficina foi suficiente somente para desenvolver um trabalho pontual, mas deu para perceber o quanto é possível uma criança aprender por meio das brincadeiras coletivas, conseguindo entender que o brincar não é apenas diversão, mas sim aprendizagem. É por meio do brincar que o professor pode proporcionar aos seus alunos a construção do conhecimento que muitas vezes se torna limitado. Por meio da brincadeira o professor, monitor ou quem quer que esteja ensinando a criança, pode trabalhar o desenvolvimento social, pessoal e cultural.

Devido à pandemia não foi possível ir além à pesquisa, já que o acesso às escolas estava restrito. Porém, Tizuko Kishimoto (1997) fala que quando a criança brinca, ela aprende lidar com ganhar e perder. Isso colabora com o crescimento e desenvolvimento emocional e o relacionamento com o próximo. É por meio da brincadeira do fazer uma pipa, por exemplo, que o professor, monitor ou cuidador, pode desenvolver suas atividades matemáticas e o respeito quanto às adversidades entre as crianças, independentemente de ser menino ou menina. Mesmo tendo ocorrido somente uma oficina, com duração longa, com interação e criatividade, deu para constatar e concordar com Paulo Freire (1993) que é possível um professor aprimorar o seu fazer docente e desenvolver sua prática de modo prazeroso para as crianças, apesar de ser mais trabalhoso.

A pesquisadora chegou ao espaço de cuidado e ensinou a fazer as pipas, além de ler a história que escrevera para sua neta, neste momento percebeu que na oficina aprendeu apenas duas meninas interessadas. Como era uma oficina livre, que a vizinhança daquele espaço poderia escolher aparecer ou não, aqui temos o primeiro ponto observado: ainda há preconceito, o brinquedo pipa ainda é associado a “brincadeira de menino”. Transformar esta realidade se faz necessário.

O Bairro Núcleo Rural Capão Comprido, onde foi feita a oficina é um bairro que esperou vinte anos para ganhar asfalto de dois quilômetros, na rua principal, que

facilitou um pouco, a vida dos moradores, que sofria com o excesso de lama ou poeira. Aos arredores desse bairro ainda existe algumas chácaras que produzem leite, frutas e principalmente produtos orgânicos.

Somente agora em 2022 é que o transporte público está trafegando na rua principal do Bairro Capão Comprido. É apenas uma linha, mas os moradores estão satisfeitos por não terem que caminhar tanto para chegar ao terminal de ônibus da cidade de São Sebastião. Muitos estudantes também se beneficiaram, já que os ônibus escolares passaram a trafegar pela rua principal, que, hoje, está asfaltada. Com isso, diminuiu um pouco a poeira que fazia com que eles já chegassem à escola com suas roupas sujas.

Nesse ano de 2022, também os moradores do bairro ganharam uma praça pública totalmente reformada. Era uma praça que servia para pessoas com más intenções cometer seus delitos, já que não possuía iluminação pública e, também, não trafegava ônibus próximo ao local, fato que facilitava a ação dos vândalos. Nessa praça, que antes possuía uma quadra poliesportiva totalmente danificada, hoje está reformada e recebeu um kit malhação. Isso está dando um pouco de dignidade para esses moradores, que são pessoas em situação de vulnerabilidade social.

Há vinte anos, esse setor era chácaras que aos poucos os grileiros foram loteando e vendendo em suaves prestações, para as pessoas com baixo poder aquisitivo, que por falta de opção acabavam arriscando e comprando. Muitos acabavam tendo suas construções derrubadas, já que as chácaras não poderiam ser loteadas e virar cidade. Porém, em época de eleição, aparecem os candidatos do DF com interesses em votos, prometendo a não derrubada. Com isso o bairro foi crescendo, já que próximo às eleições nada é feito para impedir seu crescimento.

O Bairro Capão Comprido, assim como vários outros que foram surgindo ao longo da história da cidade de São Sebastião, só consegue algum benefício em ano próximo da eleição. Isso sempre aconteceu e continua acontecendo, visto que moro nessa cidade desde 1990, ano que ainda era uma fazenda, com muitas matas e que aos poucos foi sendo desmatadas e construídas casas de forma irregular. Era ameaçada a derrubada, porém, isso não acontecia. E quando tinham derrubadas, poucos eram os barracos que demoliam. Com isso a família conseguia tempo suficiente para completar os cinco anos que é preciso para comprovar tempo e conseguir um lote do governo.

Foi neste bairro que a oficina foi realizada e com o convite várias apareceram, sendo infelizmente, apenas duas meninas, sinal, ainda que a pipa é ainda um brinquedo segregado das meninas, como se não fosse para elas. Nossa proposta é que isso seja quebrado e cada vez mais meninas possam aprender a fazer e soltar pipas, seja em oficinas como esta, seja nas escolas (em aulas de Artes, Educação Física, Ciências, Física Matemática) ou brinquedotecas.

**Figura 1** – Mosaico de fotos da oficina realizada por Sílvia Dirr Ornellas, durante a pandemia, com estudantes do Ensino Fundamental



Fonte: autoria própria, 2021 (os rostos das crianças foram desfocados para assegurar sua privacidade).

**Figura 2** – Mosaico de fotos da oficina realizada com estudantes do Ensino Fundamental realizada, por Silvia Dirr Ornellas, durante a pandemia



Fonte: autoria própria, 2021 (os rostos das crianças foram desfocados para assegurar sua privacidade).

**Figura 3** – Mosaico de fotos da oficina realizada na disciplina eletiva de com estudantes do Ensino Médio Integrado do campus São Sebastião



Fonte: autoria própria, 2021.

**Figura 4** – Visita técnica em aula de Educação Física com Ensino Médio Integrado do campus São Sebastião



Fonte: autoria própria, 2021.

**Figura 5** – Sílvia observou que sua neta, com poucos meses de idade, encantava-se com pipas no céu



Fonte: autoria própria, 2021.

Helena é uma criança feliz, inteligente e muito agitada, apesar da pouca idade. Com apenas sete meses conseguia olhar para o céu e enxergar as pipas que estavam voando. Sua mãe trabalhava de segunda-feira a sexta-feira. Seu pai trabalha dia sim e outro não. Então, nos dias em que seu pai trabalhava, a Helena ficava na casa da vovó materna.

Durante os dias que ficava na casa da vovó, o que mais encantava a Helena eram os passeios diários que sua vovó fazia com ela pelas ruas da quadra do bairro onde morava. Ela não gostava quando tinha que voltar para casa, parecia não ter fome e nem sede, apesar da pouca idade.

A primeira coisa que essa menina fazia quando chegava à casa da vovó pela manhã bem cedinho, já que sua mãe trabalhava longe, era apontar o dedo para o céu. E mesmo não sabendo falar devido sua pouca idade, sua vovó entendia que ela estava querendo ver as pipas no céu.

Pela manhã não tinha pipa, já que não tinha vento suficiente para a pipa voar. O vento só aparecia durante o período da tarde e aí era a festa das crianças e adultos de todas as idades. Com três anos de idade, Helena foi para uma escola e encontrou com Artur, um menino de quatro anos. A Helena ficou encantada que seus olhos da cor do céu brilhavam mais e mais com o Artur, que também se encantou com a Helena.

Um dia a professora chegou perguntando quem sabia fazer pipas, ela queria ensinar matemática para as crianças. O Artur sabia fazer uma pipa como adulto. A professora

pediu para ele ensinar para os colegas. Helena se encantou com a fala do Artur ensinando fazer pipa com a professora mediando junto com o ensino da matemática.

Helena chegou em casa e contou para sua avó que a professora tinha ensinado a ela, na escola, a somar, fazer um triângulo e um retângulo por meio da pipa. Aprendeu também a contar de um a dez. Sua avó ficou contente quando Helena disse que a tarefa de hoje tinha sido legal, porque aprendeu matemática brincando.

Sua avó começou a relembrar seu passado, que marcou sua história de vida. Um passado em que quase tudo era privado. Mas, apesar de tudo, ainda se recorda das brincadeiras às escondidas com as pipas. Isso a fez se sentir leve como uma brisa, e feliz por saber que sua neta vai brincar livre.

No final, Helena prestava muita atenção em tudo que sua professora ensinava, usando a pipa como referência. Ela relembra cada pipa que via no alto do céu e sentia um leve vento soprando seus cabelos. A partir dessa brincadeira, Helena se sentia a criança mais feliz do mundo.

## Referências bibliográficas

- BRASIL. **BNCC\_EI\_EF\_110518\_versaofinal\_site.pdf**. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). 2017. Acesso em 13/06/2021
- COSTA, Wanderleya Nara Gonçalves. **Etnomatemática: uma tomada de posição da matemática frente a tensão que envolve o geral e o particular**. 2003
- CUNHA, Camila Tenório. **Mídia e Criança: a Permanência dos Jogos Tradicionais**. Artigo publicado e apresentado no XV Congresso Brasileiro de Ciências do esporte/II Congresso Internacional de Ciências do Esporte, 2007.
- CUNHA, Camila Tenório. **Masculinidades: quando brincar é perigoso**. KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti (org.). **Meninas e meninos na educação física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. 1ª Edição. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010. p. 175-193.
- CUNHA, Camila Tenório. **Traços da cultura infantil: um estudo com grupos de crianças que brincam livremente**. Dissertação de mestrado. Faculdade de Educação, UNICAMP. Campinas, 2005.
- DISTRITO FEDERAL. **Currículo em movimento do Distrito Federal**. Educação infantil. 2ª edição. 2018. Disponível em [https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162113/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil\\_19dez18.pdf](https://cdn.sinprodf.org.br/portal/uploads/2021/05/03162113/Curri%CC%81culo-em-Movimento-Ed-Infantil_19dez18.pdf). Acesso em 23/06/2021
- FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **A contribuição dos parques infantis de Mário de Andrade para a construção de uma pedagogia da educação infantil**. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, dez. 99.
- FERNANDES, Florestan. **Folclore e mudança social na cidade de São Paulo**. Editora Vozes. 2ª edição. 1979
- FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar. Editora Olho d'Água. ISBN; 85-85428-07-04. 1ª edição, maio 1993.
- HORA, Mohandas Lima da. **Sonhos e pipas**. Ponto de vista. O canal de crônicas do mundo corporativo, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gVXJeyf-Iro&t=21s>. Acesso em 10/06/2021 às 13:10hs
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogos infantis: o Jogo, a Criança e a Educação**. 10ª edição. Editora Vozes.1993
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 8ª edição. Cortez Editora, 1997.
- KNIJNIK, Jorge Dorfman; ZUZZI, Renata Pascoti. **Meninas e Meninos na Educação Física: Gênero e Corporeidade no Século XXI**. 1ª edição. Jundiaí: Editora Fontoura, 2010.
- LEONARDO, Pamela Paola; MENESTRINA, Tatiana Comiotto; MIARKA, Roger. **A importância do ensino da matemática na educação infantil**. 2014
- MEDEIROS, Eduardo Pinheiro Raposo de. **Jogos para Todos: Práticas Criativas para Qualquer Público**. 1ª edição. São Paulo: Editora Supimpa, 2021.
- PERROTTI, Edmir. **Confinamento Cultural, Infância e Leitura**. São Paulo, Summus, 1990.
- SANT'ANA, Fernanda Silva; BISPO, Leticia Cavina. **A construção social da desigualdade entre gêneros e suas influências familiares: Um estudo da percepção de pais e mães acerca da educação dos filhos**. Lins-SP, 2017
- SANTOS, Amarildo dos. **Construção de pipas como recurso didático para o ensino da geometria**. 2012. Disponível em: <https://www.soescola.com/2016/07/texto-sobre-historia-das-pipas-moldes-dicas-e-tutorial-de-como-fazer-sua-pipa.html>. Acesso em: 11 ago. 2022

## OFICINA DE ZINE:

suporte para análise e reflexão sobre a presença do 'analfabeto endinheirado' na literatura brasileira e a crise da formação cultural

Maria Eneida Matos da Rosa

### Introdução

*a vocação do intelectual é essencialmente aliviar de alguma forma o sofrimento humano e não celebrar o que, na verdade, não precisa de comemoração, seja o Estado, a pátria ou qualquer desses agentes triunfalistas de nossa sociedade (Edward W. Said. Reflexões sobre o exílio).*

O trabalho intitulado “Oficina de zine: suporte para análise e reflexão sobre a presença do ‘analfabeto endinheirado’ na literatura brasileira e a crise da formação cultural”, teve como objetivo analisar a tipologia de um personagem representado no sistema literário nacional em algumas narrativas selecionadas, tendo como pano de fundo o contexto histórico, no intuito de promover discussões acerca da construção identitária do país, a partir da produção de oficinas literárias e digitais. Teve como *corpus* de análise as obras *O Cortiço* (1997 [1890]), de Aluísio Azevedo, *São Bernardo* (1975 [1934]), de Graciliano Ramos e o conto “Artes e ofícios” (1995), de Rubem Fonseca.

Para a pesquisa, foi criada a disciplina optativa “Do Letramento literário à pedagogia decolonial: propostas para a crise da formação cultural”, ministrada no curso de Pedagogia, do IFB, *Campus* São Sebastião, a fim de se realizar atividades sobre literatura e letramento digital, como a confecção de zine e refletir sobre os problemas relacionados à crise do ensino e formação cultural, motivados pelo contexto crescente de autoritarismo vivido no mundo, mas procurando se deter na realidade do Brasil.

A metodologia envolveu o estudo bibliográfico sobre escritores e obras selecionados, compondo a pesquisa qualitativa e também a pesquisa-ação crítica. Segundo Maria Amélia Franco (2017, p. 485), esse tipo de pesquisa que visa o caráter formativo é decorrente de um processo que valoriza a construção cognitiva da experiência, sustentada por reflexão crítica coletiva, com vistas à emancipação dos sujeitos”.

O artigo se estruturou no sentido de apresentar as etapas realizadas e consistiu em tratar do letramento literário e a análise do personagem dentro do desenvolvimento, em seguida a apresentação da oficina de zine e os resultados aparecem no final junto com as considerações acerca da prática desenvolvida.

É importante mencionar que o interesse pelo tema surgiu pelo incômodo provocado por uma citação da obra *A conquista* (1899), de Coelho Netto, quando um personagem afirma que “O Brasil começou escravo, ganhou a liberdade e fez-se traficante e comboieiro, depois atirou-se a um balcão de negócio, não teve tempo de aprender a ler: é um analfabeto milionário” (p. 124). Essa metáfora parece ilustrar boa parte da dinâmica social do país que, desde o início da colonização, se submeteu, seja à força ou por interesses da elite local, aos desejos e práticas de nossos colonizadores.

A pesquisa investigou um tipo presente na nossa sociedade à luz dos estudos de Theodor Adorno sobre a “teoria da semicultura” (1959) e os conceitos de Pierre Bourdieu (2005), que tratam do “poder simbólico” embasado no personagem representado na literatura, o qual se constituiu num dos atores responsáveis pelo atraso cultural e econômico do país, e contribuiu para fomentar o ódio de classe.

Houve, contudo, uma alteração no epíteto de “milionário” mencionado na obra de Coelho Netto, referente ao personagem nacional para a expressão “endinheirado”<sup>471</sup>, a qual tomo de empréstimo do sociólogo brasileiro Jessé Souza, já que existem distâncias em relação aos contextos socioeconômicos retratados nas obras selecionadas. Souza afirma não existir uma elite brasileira, mas uma classe “endinheirada”, pois elite pressuporia não só deter o poder econômico, mas também bagagem cultural compatível com suas posses.

Além do interesse pelo tipo, foi importante acrescentar textos que tratassem também do tema da “colonialidade de poder” na América Latina, uma vez que o comportamento de subserviência das elites é comum entre os países que fazem parte do eixo visto como periférico. Acrescentei, pois, o texto “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, do estudioso peruano Aníbal Quijano (2005). O autor apresenta a ideia que se estabeleceu como padrão de poder dentro da modernidade, o conceito de “raça”, que supostamente distinguia colonizadores de colonizados e demonstrou ser o mais eficaz e duradouro instrumento de dominação. Junto com o conceito destaca a articulação histórica de controle do trabalho em torno do capital mundial (Quijano, 2005, p. 108). Acusa a Europa de atribuir novas identidades geoculturais e incorporar diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo, de modo que todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais se articularam em torno da hegemonia europeia ou ocidental (Quijano, 2005, p. 110).

Assim, a pesquisa apresentará a prática de ensino utilizada, que contribuiu para a reflexão sobre o painel político, econômico e cultural do país, a partir de uma disciplina com o interesse de promover o cotejo entre teorias, obras literárias e objetos culturais e destacará os resultados por meio de comentários acerca dos produtos elaborados pelos discentes.

## Revisão teórica para a disciplina

Na disciplina “Do Letramento literário à pedagogia decolonial: propostas para a crise da formação cultural”, ministrada no curso de Pedagogia, foi possível organizar uma ementa que abrigasse os conteúdos dentro de uma carga horária de 40 horas, ou seja, teríamos um tempo exíguo para a quantidade de textos escolhidos. Os conteúdos foram organizados de modo a atender os estudos sobre letramento literário a partir das obras da literatura brasileira selecionadas. O passo seguinte residiu na leitura dos textos teóricos de Adorno, Pierre Bourdieu e Quijano que traziam conceitos importantes para a identificação do personagem. Foi organizada, portanto, partindo de uma construção teórica que contribuísse para a ampliação não só do arcabouço teórico, mas com o intuito de ampliar o vocabulário de terminologias que deveriam ser compreendidas para depois serem retomadas nos zines.

Em relação ao letramento literário, as discussões partiram do texto “Letramento literário: uma proposta para a sala de aula”, de Renata Junqueira e Rildo Cosson (2011). Sobre o termo “letramento”, avaliam que a expressão foi pensada “para entendermos como a escrita atravessa a nossa existência das mais variadas maneiras” (Junqueira; Cosson, 2011, p. 103), sendo algo que vai além do saber ler e escrever. Para eles, o

---

<sup>471</sup> Cf. o registro do uso da expressão na publicação: SOUZA, Jessé. As classes sociais e o mistério da desigualdade brasileira. Fundação Perseu Abramo e Fundação Friedrich Ebert(org.) In.: *Classes? Que Classes?* Ciclo de Debates sobre Classes Sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo & Fundação Friedrich Ebert (FES), 2013. Disponível em: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10597.pdf>. Acesso em 08/02/2020. Jessé Souza também analisou as classes sociais e a desigualdade do país em palestra no dia 25/09/2015. O Encontro foi na Casa do Saber, no Rio, e teve como tema 'E verdade que o Brasil não conhece o Brasil?'

letramento feito com textos literários proporciona um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, pois conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma. Chamam atenção para a relação efetiva com o texto e as perguntas que devem ser feitas para que o letramento ocorra, quando afirmam que “o letramento literário enquanto construção dos sentidos se faz indagando ao texto: quem e quando diz, o que diz, como diz, para que diz e para quem diz” (Junqueira; Cosson, 2011, p. 103).

Dividimos as narrativas entre os grupos e após a divisão, partimos para a leitura e discussão de ensaios teóricos e o diálogo com os objetos culturais, ou melhor definindo, gêneros textuais diversos tais como filmes, notícias, poesia e músicas que promovessem a reflexão sobre a representação social do personagem pertencente a um grupo responsável pelo atraso na formação cultural.

Iniciamos com o ensaio “Teoria da Semicultura ou semiformação”, de Theodor Adorno, publicado em 1959, com tradução revisada e publicado no Brasil com o título de “Teoria da Semicultura” (Adorno, 2010), cujo tema trata da crise de formação cultural que atinge todos os estratos sociais, até mesmo o de pessoas consideradas cultas e vai além “das insuficiências do sistema e dos métodos da educação”. Apresenta como se deu a semiformação desde o século XVII com o advento da burguesia e como a classe trabalhadora ficou de fora de uma formação educacional reflexiva e subjetiva, pois a exploração impedia que o proletariado tivesse acesso aos bens culturais.

Para Adorno, parece ser recorrente a inocência dos educadores “diante do poder que a realidade extrapedagógica” (Adorno, 2010, p. 09) exerce sobre a dita sociedade educada, de tal forma que seriam insuficientes as reflexões sobre os fatores sociais que interferem positiva ou negativamente na formação cultural. Chama atenção para o comportamento observado por Max Frisch, na Alemanha sob domínio nazista, de que “mesmo em pessoas que se dedicavam, com paixão e compreensão aos bens culturais, puderam se encarregar tranquilamente da práxis assassina do nacional-socialismo” (Adorno, 2010, p. 10), e reforça que o fenômeno se repetiria, caso a formação permanecesse desvinculada de uma educação reflexiva, crítica e humana.

Partimos, dessa forma, do conceito proposto por Adorno, a fim de verificar os efeitos provocados pela ascensão do capital e o poder de manipulação da indústria cultural, vista por ele como uma realidade “extrapedagógica”. Trouxemos o conceito para a realidade do Brasil, quando se tornou evidente a crise de formação cultural pelo fato de pertencermos à América Latina e sermos tratados como periferia do mundo e abrigarmos grupos sociais que ascenderam economicamente, mas que promoveram ideias escravocratas, racistas, elitistas que colaboram para a manutenção do conservadorismo.

Adorno (2010, p. 9) destaca que “apesar de toda ilustração e de toda a informação que se difunde (e até mesmo com sua ajuda), a semiformação passou a ser a forma dominante da consciência atual”. Assim, diante de um contexto histórico de manutenção do sistema de exploração do capitalismo e de um conseqüente modelo neoliberal selvagem, mediado por excesso de informações e apelos midiáticos, isto é, a “realidade extrapedagógica”, nos parece cada vez mais difícil ultrapassar um processo de visível mediocrização, ou como ele classifica de “semiformação”. A partir do texto de Adorno, é possível constatar que a semiformação faz parte da realidade da sociedade atual, mas apresenta algumas nuances quando se trata de pessoas privilegiadas que vieram de camadas mais populares, de tal modo que a semiformação faz parte da trajetória do personagem endinheirado que usa de certos artifícios para escamotear lacunas e/ou deficiências.

Em seguida foi lido e discutido o primeiro capítulo da obra *O poder simbólico*, de Pierre Bourdieu (2005) intitulado “Sobre o poder simbólico”. Foi possível vislumbrar a tese de Bourdieu, de que há uma espécie de “poder invisível” que acaba por se tornar

real quando as classes subalternas se assujeitam diante da classe dominante. Para ele, “a cultura dominante contribuiu para a integração real da classe dominante (...) para a distinção fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas” (Bourdieu, 2005, p. 10).

Outro aspecto reforçado pelo sociólogo e discutido em outro capítulo da obra intitulado “Espaço social e gênese das classes”, contribuiu para a análise da tipologia do personagem, uma vez que a tese proposta pelo estudioso recai na ideia de que o poder e/ou capital simbólico “não é outra coisa senão o capital, qualquer que seja a sua espécie, quando percebido por um agente dotado de categorias de percepção resultantes da incorporação da estrutura da sua distribuição”, isto é, “quando conhecido e reconhecido como algo de óbvio” (Bourdieu, 2005, p. 145). Isso significa afirmar que o poder simbólico para existir precisa do reconhecimento de algum grupo para ser legitimado, mesmo que para isso seja necessário outro tipo de força para a produção do senso comum, que ainda pode ser reforçado por meio do apoio do Estado, “detentor do monopólio da violência simbólica legítima” (Bourdieu, 2005, p. 146) para, quando surgir o momento “oportuno e necessário”, impor à força sua visão.

O último texto discutido foi “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”, do estudioso peruano Aníbal Quijano (2005). No artigo, o autor apresenta a ideia que se estabeleceu como padrão de poder dentro da modernidade, isto é, o conceito de “raça”, que supostamente distinguia colonizadores de colonizados e, para ele, demonstrou ser o mais eficaz e duradouro instrumento de dominação. Destaca ainda a articulação histórica de controle do trabalho em torno do capital mundial. Afirma que “todas as formas de controle e de exploração do trabalho foram articuladas em torno da relação capital - salário e do mercado mundial” (Quijano, 2005, p. 108).

Acusa a Europa de atribuir novas identidades geoculturais e incorporar diversas e heterogêneas histórias culturais a um único mundo e definir que todas as experiências, histórias, recursos e produtos culturais se articularam em torno da hegemonia europeia ou ocidental (Quijano, 2005, p. 110). Os conceitos formulados por Quijano são relevantes para a compreensão da construção identitária da América Latina, sempre atrelada a uma estrutura de dominação e apagamento da cultura.

Daí o interesse em incluir um teórico latino-americano, que tratasse do processo de apagamento da cultura e subserviência aos países colonizadores do Hemisfério Norte, pois parece ser um dos principais motivos para termos figuras desapegadas à identidade e à construção cultural do país.

## O percurso da disciplina

Promovi *a priori* uma espécie de “roda de leitura” que se deteve apenas na leitura coletiva de *O cortiço*, já que não teríamos muitos encontros para aprofundar. O letramento literário iniciou com a leitura mediada pela docente, que destacou no primeiro capítulo da obra a apresentação de figuras importantes além de João Romão, personagem que se presta ao perfil analisado. A primeira, Bertoleza, negra e escravizada, serve de objeto para a ascensão de João Romão e Miranda, outro imigrante português, cujo poder simbólico reside nos títulos de nobreza que o vizinho ambicionava. Solicitei aos discentes que prestassem atenção no comportamento de João Romão e a forma que tratava a escrava. Após esse momento introdutório pareceu possível solicitar a leitura e reflexão dos outros personagens masculinos: João Romão, Paulo Honório e Tomás Antônio.

N’*O cortiço*, de Aluísio Azevedo (1997 [1890]), a personagem João Romão parece ser a personificação do “analfabeto endinheirado”, uma vez que ascende

economicamente a partir da exploração dos trabalhadores miseráveis, compostos por ex-escravizados e imigrantes pobres. Além disso possui um sonho por títulos que o inserissem na sociedade frequentadora dos salões nobres e espaços da política.

Trabalhou dos treze aos vinte anos numa venda onde era explorado, mas sua vida teve uma reviravolta quando o patrão resolveu voltar para Portugal e deixou a venda e um acerto de contas que lhe permitiu viver em melhores condições. Temos o perfil inicial de um *trabalhador* que, para ascender, explora a mão de obra das piores formas possíveis. A exploração iniciou com a “união” dele, estrangeiro, com Bertoleza, que era escrava, e vivia amigada com outro português explorador que falece. O relacionamento é “selado”, quando Romão lhe oferece “proteção” e se aproveita de suas economias para melhorar a casa e a venda e explorar sua força de trabalho: “Bertoleza representava agora ao lado de João Romão o papel triplice de caixeiro, criada e de amante. Mourejava a valer, mas de cara alegre” (Azevedo, 1997, p. 3-4).

Tal relação baseada na noção de exploração, merece ser retomada por meio das postulações de Quijano (2005), que parte do conceito de raça atrelado à exploração via relação capital versus trabalho e “se tornou o principal elemento constitutivo fundacional das relações de dominação”. Aluizio de Azevedo descreve a legitimação dessa representação da exploração via questão racial, ao trazer a representação do relacionamento de Bertoleza e João Romão, uma vez que na narrativa ela manifesta contentamento em trocar um português por outro e não ser obrigada a se relacionar com um negro, sem perceber que estava sendo novamente explorada e tratada de forma objetificada e reificada.

João Romão, após a “aquisição da crioula” (Azevedo, 1997, p. 04), expande seus negócios às custas de furtos de obras e dos próprios clientes na venda e na exploração da mão de obra da companheira e na construção do cortiço:

Sempre em mangas de camisa, sem domingo nem dia santo, não perdendo nunca a ocasião de assenhorear-se do alheio, deixando de pagar todas as vezes que podia e nunca deixando de receber, enganando os fregueses, roubando nos pesos e nas medidas, comprando por dez mil réis coado o que os escravos furtavam da casa dos seus senhores, apertando cada vez mais as próprias despesas, empilhando privações sobre privações, trabalhando e mais a amiga como uma junta de bois, João Romão veio afinal a comprar uma boa parte da bela pedreira, que ele, todos os dias, ao cair da tarde, assentado um instante à porta da venda, contemplava de longe com um resignado olhar de cobiça (Azevedo, 1890, p. 05).

Daí o interesse do vendeiro em se unir à filha de outro português, Miranda, e adquirir, via matrimônio, algum título de nobreza que o desvinculasse do seu passado: “Desde que o vizinho surgiu com o baronato, o vendeiro transformava-se por dentro e por fora a causar pasmo. Mandou fazer boas roupas e aos domingos refestelava-se de casaco branco e de meias, assentado defronte da venda, a ler jornais” (Azevedo, 1997, p. 101).

É possível observar a ascensão econômica e social justamente de uma figura que explora as classes baixas com os métodos mais torpes e cruéis, mas que também vivia e convivia próximo a essa “gente” e mantinha hábitos semelhantes. Por isso, a necessidade de uma aliança matrimonial movida por interesses e que o retirasse, ao menos simbolicamente desse convívio, e o “higienizasse” do contato com os pobres.

O personagem que enriqueceu às custas da exploração da companheira, dos trabalhadores, dos próprios clientes e do Estado, cansando-se com uma pessoa oriunda de uma classe privilegiada e detentora de títulos, conseguiria o espaço que o inseriria na alta sociedade da época. A figura feminina serviria como um elemento utilitário, isto é, ou contribuiria para o homem conquistar o seu capital simbólico ou teria a função de um

mero passaporte para que o personagem masculino pudesse frequentar espaços nobres e de privilégios. Tal característica se repetirá nas outras obras selecionadas.

Em *São Bernardo*, de Graciliano Ramos (1975 [1934]), encontramos o representante do “analfabeto endinheirado” na composição de Paulo Honório, também no perfil de quem ascendeu da classe baixa ao fazer uso de meios para enriquecer e desejava obter capital cultural a partir do matrimônio. Após a expansão dos negócios e aquisição da fazenda, obtidos por meios lícitos, ilícitos e uso de violência, revela não só um desejo de conquistar posses materiais, como também uma mulher que fosse adequada às suas ambições, recaindo na objetificação feminina.

Após conhecer Madalena, casa-se num acordo que se assemelha a um negócio com supostas vantagens para ambos: “O seu oferecimento é vantajoso para mim, seu Paulo Honório, murmurou Madalena. Muito vantajoso. Mas é preciso refletir. De qualquer maneira, estou agradecida ao senhor, ouviu? A verdade é que sou pobre como Jó, entende?” (Ramos, 1975 [1934], p. 82)

O protagonista logo deixa claro o real interesse no casamento, que recai no desejo de ampliação de seu “poder simbólico” e acréscimo de capital cultural que não possuía: “Não fale assim, menina. E a instrução, a sua pessoa, isso não vale nada? Quer que lhe diga? Se chegarmos a um acordo, quem faz um negócio supimpa sou eu” (Ramos, 1975 [1934], p. 82).

O casamento é ilustrado como um negócio aparentemente vantajoso para ambos. Mas é Madalena quem deixa de trabalhar. Quer dizer, ainda que recebesse rendimentos parcos atuando como professora, ao se casar aceita uma espécie de contrato de trabalho, que aos poucos se descortina com uma série de regras, de modo que a personagem se torna visivelmente vulnerável diante do poder econômico do cônjuge.

Sobre o contrato de casamento, Saffioti (2015 p. 136) avalia que, ao se “focalizar o contrato sexual, colocando em relevo a figura do marido, permite mostrar o caráter desigual deste pacto, no qual se troca obediência por proteção”. E proteção, assevera a estudiosa, “significa, no mínimo a médio e longo prazos, exploração-dominação, de tal forma que “as mulheres jamais alcançaram a categoria de indivíduo” (Saffioti, 2015, p. 136. O casamento que supostamente seria o instrumento capaz de estabelecer relações igualitárias, uma vez que se dá entre indivíduos, “colabora para promover a união entre um indivíduo a uma subordinada” (Saffioti, 2015, p. 136-137).

Há uma visível desigualdade entre forças e poder estabelecido entre os gêneros e inserido no contexto do matrimônio. Partindo dessa distância desigual, o personagem endinheirado faz valer o seu poder simbólico e tenta manipular e “docilizar” a esposa. Todavia ela possuía capital cultural suficiente para entender que estava sofrendo uma série de violências e se recusa a se submeter à violência simbólica imposta pelo marido.

Observamos ainda um interesse do protagonista em obter ou parasitar a partir do capital cultural da esposa, que era professora, mas também o desejo de aniquilar figuras que possuíssem capital cultural como o professor Luiz Padilha, antigo proprietário da fazenda, que sofre constantes humilhações do patrão, sobretudo quando conversa com os outros empregados sobre a exploração e o enorme distanciamento social e econômico entre eles e o patrão. Parece possível observarmos um paralelo entre a própria força do Estado e sua relação com a educação, uma vez que a figura do professor sempre representou uma ameaça por apresentar o capital simbólico que possa ser repassado à sociedade e assim impedir o avanço do autoritarismo e das injustiças sociais.

Temos, ainda no final do século XX, o conto, de Rubem Fonseca (1995), “Artes e ofícios”, publicado em 1995 na obra *O buraco na parede*. A narrativa apresenta uma metalinguagem sobre o ato de escrever e novamente vislumbramos o personagem endinheirado, que aparenta possuir tudo o que deseja, menos capital cultural. A personagem Tomás Antônio tenta repetir o destino de João Romão, mas percebe que

mesmo se casando com uma “esposa de boa família, arruinada e cheia de diplomas” (Fonseca, 1995, p.73), sentia-se incomodado por ser visto como “cavalgadura”, por não ter nenhuma formação: “Se você é rico e não tem diploma as pessoas acham que você é burro” (Fonseca, 1995, p. 74).

Além de ser descrito como “cavalgadura”, possui atributos que reiteram o perfil do “analfabeto endinheirado”: “...dizem de mim que sou cínico, misógino, hedonista, consumista. Misógino? Eu não desprezo as mulheres, não lhes tenho aversão” (Fonseca, 1995, p. 77). Afirma não ser misógino, porém escolheu a esposa em virtude de seus “títulos”, a amante, Gisela, pelos atributos físicos e a trocou por outra, a *ghostwriter*, quando deixou de ser útil ou passou a ser “chata”: “Esqueci de dizer que amantes são para se ver de vez em quando. Senão elas ficam chatas igual às esposas” (Fonseca, 1995, p. 78).

E possível acrescentar ainda, no que se refere à construção do protagonista, a objetificação da mulher. Em alguns episódios trata-as como um mero pedaço de carne: “Estou cheio de dentes que não caem nem ficam cariados, mas quando dou uma gargalhada na frente do espelho sinto saudade da boca antiga (...). De qualquer forma, não me faltam dentes e posso morder com força as mulheres e os contrafilés” (Fonseca, 1995, p. 73).

Não podemos esquecer que, para além dos relacionamentos sexuais, sentimentais e/ou matrimoniais objetificados, o perfil do “analfabeto endinheirado” também transfere a sua “rudeza viril” para o espaço de trabalho e a trabalhadora mulher deve possuir a virtude “vocacional” de servir e ser vista como um animal dócil ou adestrado.

Já falei da minha secretária? Uma boa secretária tem que ter as qualidades de um bom cão: fidelidade e gratidão. Deus no céu e você na terra. A secretária não pode ver você nu, não pode ver você acovardado, não pode ver você palitar os dentes. E você tem que dar, periodicamente, tapinhas nas costas delas, como se faz com as focas (Fonseca, 1995, p. 81).

Flávia Biroli (2014) tece algumas considerações sobre as relações de poder existentes no casamento e no trabalho. Para ela, “os contratos de casamento e de trabalho são (...) exemplos do trânsito e das acomodações” (Biroli, 2014, p. 110) entre a esfera pública e privada. Ademais, ainda conforme a autora:

Neles, indivíduos livres, mas socialmente vulneráveis em relação a outros, decidem livremente firmar contratos nos quais abrem mão da parte de sua possibilidade de autodeterminação, incluído em muitos casos o controle sobre o próprio corpo e a organização e usufruto do tempo (Biroli, 2014, p. 110)

De outro lado, a forma como o personagem se vê apegado perante a sociedade culta ou “os ricos antigos”, mesmo possuindo os privilégios do poder econômico, vai ao encontro do que Bourdieu destaca como o poder simbólico, ou seja, o poder que para se firmar, deve ser chancelado e reconhecido por uma parcela da sociedade. O personagem, ao casar-se com uma pessoa oriunda de uma classe detentora de títulos e tradição, satisfaz-se em parte. Bourdieu (2005, p. 148) esclarece que “o nobre não é somente aquele que é conhecido, célebre, e mesmo conhecido como bem, prestigioso, em resumo *nobilis*. Ele é também aquele que é reconhecido por uma instância oficial, universal, quer dizer, conhecido e reconhecido por todos”.

Rubem Fonseca ironiza seu protagonista, ao recriar dentro da narrativa escrita pela *ghostwriter* a história falsa da vida de Tomás Antônio, intitulada “O falsário”. Há uma metalinguagem e uma construção em abismo, isso é, uma história que esconde outra história, com o agravante de que a suposta história é falsa para forjar uma realidade não

vivida pelo protagonista, mas, por Machado de Assis, escritor que ele gostaria que inspirasse a sua “obra”, porém revela desconhecer:

Meu personagem, o falsário, está forjando um livro de memórias, uma autobiografia. Ele é um especialista meticuloso, durante meses exercitou-se a imitar a letra do sujeito a quem atribuirá a autoria do documento que está falsificando (...) nasci e fui criado no morro do Livramento, no Rio de Janeiro. Minha mãe morreu quando eu era criança. Meu pai se casou novamente, mas morreu dois anos após o casamento. Fui criado pela minha madrasta, que era lavadeira. Criado pela madrasta lavadeira? Pela leitura das primeiras páginas não dava para saber muita coisa. A história não era novidade, acho que já li coisa parecida (Fonseca, 1995, p. 77).

Dessa forma, “a experiência (...) fica substituída por um estado formativo pontual, desconectado, intercambiável e efêmero, e que se sabe ficará borrado no próximo instante por outras informações” (Adorno, 2010, p. 33). Imagina ser reconhecido por uma espécie de título que lhe conferiria um status efêmero de “escritor”, epíteto considerado “chique” pela amante. Constatamos, pois, que não há nenhum tipo de formação, ou especialização de qualquer natureza, apenas a compra de um suposto “bem simbólico” que não promove nenhum tipo de reflexão.

Adorno (2010) também trata de dois temas possíveis para a análise do personagem endinheirado, que diz respeito ao status e o conseqüente prestígio de uma formação cultural. Para ele, “a perene sociedade do status absorve os restos da formação e os transforma em símbolos daquele”. Na verdade, pontua, “o status nunca esteve alheio à formação burguesa” (Adorno, 2010, p. 14). Só sob a proteção dos muros desses privilégios podiam pôr-se em ação aquelas forças humanas que, voltadas para a prática, inaugurassem uma situação sem privilégios. Assim, esclarece que a semiformação, que faz parte do processo de semicultura “é o espírito conquistado pelo caráter de fetiche da mercadoria”.

Aliada à análise das obras, pensamos em estratégias de reflexão acerca do fio histórico que compreende as narrativas e que colaborassem para a construção do perfil do “analfabeto endinheirado”. Todos os protagonistas se revelaram exploradores, tanto da classe trabalhadora, quanto das mulheres com as quais se envolveram, a partir de violências e abusos, comportamento machista e misógino. A figura feminina repete uma postura subserviente, seja como doméstica/trabalhadora, amante ou esposa com acesso à educação ou detentora de títulos que os aproximariam do capital cultural e espaços de poder.

## **Oficina de zine: passos para o letramento literário e digital na sala de aula**

Após a reflexão sobre os textos teóricos, partimos para a discussão de objetos culturais tais como artigos, notícias, músicas que retratassem figuras semelhantes ao personagem vislumbrado na roda de leitura. Enviei antes da apresentação da oficina uma coletânea de artigos, notícias, blogues, que dialogavam com o tema e faziam parte de um material produzido em formato de roteiro de atividades do semestre. Esse foi o primeiro passo. Partimos da proposta metodológica da “pesquisa-ação crítica”, na qual se “considera a voz do sujeito, sua perspectiva, seu sentido, (...) a voz do sujeito fará parte da tessitura da metodologia da investigação” (Franco, 2017, p. 486).

O segundo passo consistiu na leitura e compartilhamento de citações, etapa anterior à oficina, que serve para os grupos lerem as obras e insiram no mural as citações que mais chamaram a atenção nas obras (literárias e/ou teóricas) e que poderão ser utilizadas posteriormente no zine:

**Figura 1** – Parte do mural preenchido e construído pela docente e discentes matriculados da disciplina, na extensão do *Google, Jamboard*.



Fonte: autoria própria, 2022.

O terceiro passo diz respeito à apresentação da oficina. Chamei atenção para o gênero textual, zine, por meio de informações retiradas do blog "Chá de autoestima". No *blog*, o zine é descrito como um gênero que dialoga com vários gêneros textuais, ou um único. Há um resgate histórico sobre o nascimento do gênero, a explicação de que surgiu da expressão *Fanzine*, espécie de imprensa alternativa, solução para uma minoria se manifestar e espalhar seu pensamento.

O quarto passo trata da montagem e construção da boneca do zine. Para a montagem, os discentes poderiam construir aos poucos e produzir a boneca, isto é, o esboço, a partir das frases de efeito, citações previamente inseridas no *Jamboard*. Destacar as citações ajudaria na elaboração e, também, os motivaria a começar. Sugeri plataformas como *canva* ou *flipsnack*, que tinham *templates* para estimular a criação.

No quinto passo, seleção de gêneros textuais e produção, apresentei uma lista de gêneros textuais e a estrutura básica de produção: 1. Tema; 2. Título de sua preferência;

3 Introdução; 4. Desenvolvimento; 5. Conclusão e, se possível, a distribuição com o adendo de que tínhamos um tema prévio que deveria ser seguido.

Antes da exibição da proposta da Atividade avaliativa final, foi importante destacar os objetivos expostos no plano de ensino, uma vez que eles deveriam retomar alguns desses aspectos na elaboração do zine: Compreender os objetos de estudo da disciplina de “Letramento literário e pedagogia decolonial”, e a importância desse conhecimento para a prática e formação docente; Conhecer as narrativas brasileiras produzidas desde o século XIX até o século XXI que apresentam personagens reconhecidos como “analfabetos endinheirados”, perceber uma gênese do tipo descrito a partir do fio histórico e reconhecer as lógicas de dominação impostas pelo pensamento eurocêntrico e colonial; Analisar o personagem representativo do perfil identitário brasileiro à luz do conceito de semicultura, de Adorno e de “poder simbólico”, proposto por Bourdieu; Relacionar os conceitos acerca da teoria da formação cultural com as postulações que se referem ao tema da educação retomado pelos Estudos culturais e decoloniais; Produzir materiais didáticos que auxiliem na reflexão acerca do tema proposto.

Por fim, após a leitura, discussão e análise das obras, a Atividade avaliativa final consistiu na desconstrução das obras, que deveriam ter o final das narrativas modificado, apontando para uma redenção das personagens femininas oprimidas pelas figuras masculinas e “analfabetos endinheirados”.

## Considerações finais

Apesar das dificuldades ao longo do semestre, tais como evasão provocada pela pandemia de Covid19, o cronograma apertado em virtude da adaptação do calendário escolar, tivemos muitos pontos positivos, pois os grupos produziram quatro zines promovendo diálogos entre as obras e os gêneros textuais que contemplaram a proposta da atividade avaliativa final.

Nos zines sobre a obra *O Cortiço*, de Aluizio de Azevedo, um deles, intitulado “Vingança de Bertoleza”, promoveu o engajamento das personagens Bertoleza e Zulmirinha num projeto de vingança que deixou João Romão na miséria. A autora trouxe charges ilustrando a exploração da mão de obra do trabalhador e fez uma analogia entre Bertoleza e uma história real retirada de reportagens e notícias jornalísticas, que tratavam da situação de Madalena, encontrada em situação análoga à escravidão no ano de 2020. Outro zine produzido sobre a mesma obra, “Acabou a mamata”, promoveu a redenção feminina, mas também criou uma Revolta popular contra João Romão, o vendeiro explorador que representa o sistema capitalista. As autoras conseguiram trazer questões atuais como a perda de direitos trabalhistas e exploraram muito bem o uso dos textos teóricos, a obra e os gêneros textuais discutidos em aula.

O zine sobre *São Bernardo*, de Graciliano Ramos, descreveu a figura de Madalena como uma mulher que se liberta das amarras e abusos do marido. Ele acaba morrendo e ela transforma a fazenda num espaço de acolhimento e produção da agricultura familiar. Por último, tivemos a união dos contos “Artes e ofícios” (1995), de Rubem Fonseca e “A bela e a fera ou a ferida é grande demais” (1977), de Clarice Lispector, conto sugerido como forma de oposição ao personagem tema. O zine se direcionou para a abertura de consciência das personagens femininas que se unem contra os maridos opressores e analfabetos endinheirados. Trouxeram textos jornalísticos que tratam da objetificação das mulheres e da alienação de endinheirados da sociedade paulistana.

Os discentes passaram a ser leitores reflexivos e produtores de um novo texto. As leituras e o envolvimento na disciplina contribuíram para a construção de um perfil

acadêmico profissional de um sujeito que não se resume apenas na ação de um indivíduo “docente-leitor”, mas no leitor crítico e “produtor/autor de narrativas”. Foi possível alcançar o objetivo de promover o letramento literário e digital aliado à ampliação do capital cultural dos participantes e seguir o método da pesquisa-ação crítica, que contribuiu para o processo formativo dos envolvidos. Sem esquecer de mencionar que o conhecimento e as práticas pedagógicas além de se voltarem para métodos mais reflexivos não podem ignorar o contexto e a construção histórica de nosso país.

## Referências bibliográficas

- ADORNO, Theodor. **Teoria da Semicultura**. S.d. Disponível em: <https://www.marxists.org/portugues/adorno/ano/mes/teoria.htm>. Acesso em 10/04/2020.
- AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: CERED, 1996 [1997].
- BIROLI, Flávia; MIGUEL, Luís Felipe. **Feminismo e política**. São Paulo: Boitempo, 2014.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz. 8.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- COSSON, R; SOUZA, R. J. **Letramento literário: uma proposta para a sala de aula**. Caderno de Formação: formação de professores, didática de conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.
- FONSECA, Rubem. **O buraco na parede**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- LANDER, Edgardo. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais**. Perspectivas latino-americanas. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Aut. de Buenos Aires, Argentina, 2005.
- LISPECTOR, Clarice. **A bela e a fera**. Rio de Janeiro: Rocco, 1999.
- NETTO, Coelho. **A conquista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985.
- PEREIRA, Daniela R. **Fanzine na aula de literatura: uma proposta pedagógica de incentivo à leitura e produção textual**. Dissertação Unipampa: Bagé, RS, 2018.
- QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: **CLACSO, Consejo Latinoamericano De Ciencias Sociales**, 2005, Buenos Aires. Anais (...). Disponível em: [http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12\\_Quijano.pdf](http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf). Acesso em 15/12/2020.
- RAMOS, Graciliano. **São Bernardo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Record, 1975 [1934].
- SOUZA, Jessé. As classes sociais e o mistério da desigualdade brasileira. Fundação Perseu Abramo e Fundação Friedrich Ebert (org.) In: **Classes? Que Classes?** Ciclo de Debates sobre Classes Sociais. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013. Site: <https://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/10597.pdf>. Acesso em 08/02/2020.
- SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

# LABORATÓRIO REDESCOBRIR 2020 A 2022: uma ressignificação da extensão no período pandêmico

María del Pilar Tobar Acosta  
Alessandro Borges Cordeiro

## Relatar não é mero relatório (ou uma Introdução)

Relatar o que vivemos é sistematizar nossas experiências, escolhas, desafios e êxitos, buscando compartilhar o que aprendemos e construímos. Um relato de experiência, muito mais do que apenas um resumo do que se passou num determinado contexto, é uma oportunidade ímpar de dar sentido e fazer sentir a partir da memória. Este texto, que encerra nosso livro, constitui-se como uma homenagem a todos/as que se engajaram em nosso Redescobrir: Laboratório Tecnologia e Diversidade, num contexto absolutamente hostil em que estivemos apartados fisicamente para assegurar a vida durante a pandemia de COVID-19 entre 2020 e 2022.

O vocábulo laboratório é um signo linguístico (Saussure, 2008) composto por significante – uma forma gráfica e acústica (*labora'toriu*) –, que ativa o significado ou significados – o conceito abstrato. Na cognição esse conceito se expressa como uma imagem acústica. Esse significado é, na realidade, um conjunto de significações que estão ligadas e são informadas pelas vivências que diferentes falantes do português brasileiro têm com o(s) referencial(is) extralinguístico(s) desse signo, ou seja, a coisa em si que está sendo chamada pelo substantivo laboratório. A depender do letramento científico de cada pessoa laboratório um espaço físico destinado à pesquisa, uma disciplina de um curso, uma instituição acadêmica, entre outros.

Nessa perspectiva, quando pedimos a alguém para fechar os olhos e dizemos a palavra *laboratório*, muito provavelmente, a imagem que vem à mente é a de um espaço branco absolutamente limpo, com bancadas frias, muitas vidrarias e substâncias de cores diferentes. Da mesma maneira, quando dizemos *cientista*, a imagem acústica mais prototípica ativada pelo conceito cientista é o de um homem branco, idoso, com cabelos brancos bagunçados, óculos de aros grossos, olhos arregalados e jaleco branco, fazendo algum experimento químico. Essencialmente, seria uma imagem semelhante à de Albert Einstein, que era um físico teórico e não experimental, ou seja, dificilmente o veríamos num laboratório de química.

Há uma ressignificação dos conceitos laboratório e cientista, quando olhamos para uma sala de 6m<sup>2</sup> que mais se parece a um corredorzinho (e que foi um espaço arduamente conquistado), quando percebemos que, ali, há produção de conhecimento pelas mãos e mentes de pessoas que em nada se parecem com o cientista prototípico, e que pensam, a partir de marcos suleados (Freire, 1991; D'Oliveira Campos, 1991), uma ciência engajada com a promoção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, nosso laboratório bem como nosso fazer científico, desde a sua gênese, foram engendrados na quebra de paradigmas, reunindo cientistas de diferentes áreas do conhecimento – sociologia, educação física, pedagogia, psicologia, matemática, linguística e crítica literária. Cabe ressaltar que, para além da interdisciplinaridade, buscamos a transdisciplinaridade. A esse respeito, Cástro Gomes (s/d., p. 90) indica que:

O favorecimento da transdisciplinaridade. Como bem o sinalizou Nicolescu (2002), a palavra “trans” tem a mesma raiz etimológica que a palavra “três”, e significa, por isso, a transgressão do dois, é dizer, aquilo que vai para além dos pares binários que marcaram o devir do pensamento ocidental da modernidade: natureza/ cultura, mente/ corpo, sujeito/ objeto, matéria/ espírito, razão/ sensação, unidade/ diversidade, civilização/ barbárie. A transdisciplinaridade busca

mudar essa lógica exclusiva (“isso ou aquilo”) por uma lógica inclusiva (“isto e aquilo”). Descolonizar a universidade significa, por isso, lutar contra a babelização e a departamentalização do conhecimento, firmes aliados da lógica mercantil, à qual se tem submetido a ciência no atual capitalismo cognitivo.<sup>48</sup>

Desse modo, ao pensarmos problemas complexos concernentes a questões de gênero, identidade, diversidade, educação de pessoas com deficiência, trabalho, desigualdade social, jogos didáticos, gamificação, ludicidade, entre outros, numa ciência situada (Haraway, 1995) a partir do chão de São Sebastião – DF, valemo-nos de uma pluralidade de perspectivas teóricas e metodológicas. Tecemos, desse modo, técnicas e, num segundo momento, tecnologias (Chauí, 2014), que podem ser empregadas pela comunidade como um todo para a construção de práticas engajadas com a superação de problemas sociais.

O nome de nosso laboratório diz muito sobre o que pretendíamos e ainda construímos, dia a dia, “Redescobrir – Laboratório Tecnologia e Diversidade”. Retomamos o nome de nosso grupo de pesquisa “Redescobrir – Educação, Cultura e Práticas Inovadoras”, e, a ele, justapomos três substantivos, ampliando as possibilidades de significação. Em vez de “Laboratório de tecnologia e diversidade”, que, apenas qualificaria o tipo de laboratório, optamos por trazer no mesmo grau de importância “laboratório, tecnologia e diversidade”, representando o dinamismo de nossa proposta.

As técnicas estão diretamente ligadas aos saberes acadêmicos, às epistemologias que operamos no cotidiano de nosso fazer científico. Essas técnicas, com o desenvolvimento do modelo capitalista e a colonização de outras práticas pelos discursos articulados para a manutenção desse modelo político-econômico (Fairclough, 2001), foram instrumentalizados para a produção do consumo, transformando-se em tecnologias – conhecimento aplicados.

Essa perspectiva crítica da tecnologia recai sobre o seu desdobramento na construção do utilitarismo dos saberes e da academia como um todo. Não raras vezes, ouvimos perguntas legítimas como “Para que servem essas pesquisas?”, mas talvez a pergunta necessária seja, como nos ensina a professora Marilena Chauí (2006), “A quem servem essas pesquisas?”

Do ponto de vista das ciências humanas, os conceitos científicos, as epistemologias, são, em si, uma tecnologia, um conhecimento aplicado para a produção de outros conhecimentos. A esse respeito, Milton Santos (2002, p. 16) indica que:

É por demais sabido que a principal forma de relação entre o homem e a natureza, ou melhor, entre o homem e o meio, é dada pela técnica. As técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz e, ao mesmo tempo, cria espaço. Essa é forma de ver a técnica não é, todavia, completamente explorada.

Numa abordagem engajada e solidária da produção de conhecimentos, compreendemos que epistemologias, metodologias, técnicas e tecnologias podem ser constituídas sobre uma matriz ética distinta, servindo para a superação de problemas sociais. Conforme debate em Acosta (M., 2019, p.):

Nesse sentido, a solidariedade como ética inerente a essa existência confere um caráter muito mais compartilhado a processo de busca pela construção de uma

---

<sup>48</sup> No original: “El favorecimiento de la transdisciplinarietà. Como bien lo ha señalado Nicolescu (2002), la palabra “trans” tiene la misma raíz etimológica que la palabra “tres”, y significa, por ello, la trasgresión del dos, es decir, aquello que va más allá de los pares binarios que marcaron el devenir del pensamiento occidental de la modernidad: naturaleza/cultura, mente/cuerpo, sujeto/objeto, materia/espiritu, razón/sensación, unidad/diversidad, civilización/barbarie. La transdisciplinarietà busca cambiar esta lógica exclusiva (“esto o aquello”) por una lógica inclusiva (“esto y aquello”). Decolonizar la universidad significa, por ello, luchar contra la babelización y la departamentalización del conocimiento, firmes aliados de la lógica mercantil, a la cual se ha plegado la ciencia en el actual capitalismo cognitivo”.

vida bela. Essa boniteza tem de ser realizada para além de tecnologias de si para si, desdobrando-se como tecnologias de si para as outras, tecnologias das outras para si. Assim, compreendo que *ethos* e estética podem ser pensados como categorias úteis para acessar mecanismos à base dos processos envolvidos na construção da reexistência. Em consonância com essas proposições, a reexistência realiza-se como *ethos* a partir de atitudes ou atos limite, pela crítica contra hegemônica, ao mesmo tempo em que propõe uma existência outra em termos de equidade, libertação e justiça social. A estilística reexistente constitui uma ética estética em que o cuidado de si implica o cuidado da outra.

Desse modo, a acepção de tecnologia com a qual constituímos nosso laboratório se assenta numa outra forma de sociabilidade e práxis científica que busca servir à superação das desigualdades sociais e promover outros arranjos sociais mais justos e igualitários por meio do conhecimento e de seu emprego.

Nessa perspectiva, ao retomarmos o histórico de um conceito tal como o de diversidade, que se articula para a construção de nossa identidade como laboratório, podemos perfazer um caminho dos conhecimentos produzidos sobre a diversidade humana, em diferentes perspectivas. Por diversidade, compreendemos a maior riqueza humana que nos une como uma comunidade de pessoas diferentes, mas que compartilham a premissa de ser mais (Freire, 2015). Assim, somos diversos/as/es nas formas de ser no mundo, nas formas de amar, nas formas de compreender/ler a realidade, e, para cada aspecto do que nos define como humanos, compete à academia produzir conhecimentos, contribuindo com a sociedade como um todo para o bem viver (Acosta, A., 2008).

Nosso laboratório abarca diferentes significados ao mesmo tempo em que por eles é constituído:

- o espaço físico de 6m<sup>2</sup>, que era uma área técnica do bloco principal do *Campus* São Sebastião do IFB, e que foi resignificado ao se transformar num laboratório montado com computadores, aparelhos de som e vídeo, livros, jogos didáticos, entre outros, a partir dos recursos do projeto Pró-grupos de 2019;
- o nosso grupo de pesquisa cadastrado no Diretório de Grupos do CNPq, “Redescobrir – Educação, Cultura e Práticas Inovadoras” que conta com cinco linhas de pesquisa – Alternativas inovadoras em Educação; Educação e Ludicidade; Educação Matemática Inclusiva; Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos; e Gênero e educação –, quinze professores/as mestres e doutoras/es, seis professores/as em formação dos cursos de Licenciatura em Letras Português e em Pedagogia;
- a nossa produção acadêmica em Trabalhos de Conclusão de Curso, Projetos de Iniciação Científica, publicações dos/as professores/as em periódicos de referência, bem como na participação em eventos; e
- as atividades de extensão em parceria, principalmente, com os cursos de Ensino Médio Integrado do *Campus* São Sebastião, em que desenvolvemos cursos e eventos de extensão.

Assim, o laboratório constituiu-se como a culminância do tripé da educação técnica e tecnológica: pesquisa, ensino e extensão. Cabe ressaltar que isso possibilitou, a nós, um espaço de solidariedade (Acosta, M., 2018) num dos momentos mais difíceis da história recente brasileira, especialmente para a educação e para a ciência, por conta da crise sanitária causada pela COVID-19 e pela crise política e econômica que promoveu cortes de recursos para nossa seara de atuação.

Em especial, a faceta da extensão deu respostas coerentes e consequentes às demandas que se apresentaram entre 2020 e 2022, possibilitando que, por meio de eventos e cursos de extensão realizados de maneira remota e síncrona, mantivéssemos

a coesão de nossa comunidade acadêmica/escolar<sup>49</sup>. Ao mesmo tempo, essas ações de extensão asseguraram o letramento científico comunitário, num momento em que urgia à academia informar à sociedade os principais avanços das investigações não apenas no campo da saúde, mas também aqueles que sinalizavam o perigo da violência doméstica, da retirada de direitos, entre outros. Por fim, essas ações possibilitaram o acesso à cultura e às artes, promovendo um letramento estético e ético (Foucault, 1984), viabilizando a realização de laços de solidariedade e reexistência em nossa comunidade (Acosta, M. 2018).

Neste relato, buscamos compartilhar como a extensão se tornou o coração pulsante de nosso laboratório, resignificando nossas práticas para que seguissemos caminhando juntos/as mesmo isolados/as em nossas casas.

### **Como ser um laboratório sem poder estar num laboratório?**

De início, a alegria de logarmos sermos selecionados pelo edital encheu de sonhos o começo do ano letivo de 2020. Em março, as notícias que assustavam, vindas de longe, de uma pandemia para a qual não tínhamos defesa, a não ser pela solidariedade, pela ciência e por políticas públicas coerentes com a defesa da vida.

A nossa instituição nos permitiu, por sua força como autarquia do campo da educação, da ciência e da tecnologia que ficássemos em casa até o começo de 2022, trabalhando em um formato que foi chamado de não-presencial, como um híbrido de cursos e ações de pesquisa e extensão que haviam sido modelados para serem realizados em formato presencial, mas que teriam de ser adaptados ao isolamento necessário, não sendo, contudo, EaD.

Como de costume, num exercício de gestão da precariedade, professoras e professores subsidiaram com seus parcos salários a compra de equipamentos e a sua formação continuada no campo da educação a distância para criarem condições de manter a educação brasileira funcionando. Em alguns locais, como o IFB, houve editais para assegurar, minimamente, o acesso de estudantes, mas isso não se deu para os/as docentes, de modo que, coerentemente com os esforços de guerra empreendidos por educadores/as de todo o país, cada um/a dos/as membros/as do Laboratório Redescobrir – Tecnologia e Diversidade – fez seu *homestudio*, equilibrando sua ação no ensino, na pesquisa e na extensão sobre o medo, as tarefas domésticas, a escassez econômica, o cansaço.

Lembrando de todas as vivências, as perdas, os desafios enfrentados, aproveitamos para celebrar tudo o que foi possível construir nesse período e aproveitamos este espaço privilegiado de um texto acadêmico publicado em e-book e em papel, para registrar o carinho e a admiração que nutro pela equipe do Laboratório que tive a honra de liderar nos últimos três anos.

Em meio a esses processos turbulentos, desenvolvemos algumas ações, buscando:

1. (re)construir um senso de coletividade, por meio da valorização das biografias dos/as profissionais, não apenas do Laboratório, mas do *Campus* São Sebastião;
2. mapear desafios e formas de apoio a partir do Laboratório para a nossa comunidade;
3. (re)descobrir caminhos formativos a partir da pesquisa e da extensão que subsidiassem as ações de ensino e com elas dialogasse;

---

<sup>49</sup> O Instituto Federal de Brasília é uma instituição tem um caráter híbrido, acolhendo cursos de Ensino Médio Integrado, PROEJA, FIC, Técnicos Subsequentes, Licenciaturas e Tecnólogos, atendendo, desse modo, uma grande diversidade de perfis de estudantes e integrando a comunidade local e regional.

4. produzir conteúdos de divulgação científica que pudessem (in)formar a sociedade como um todo, trazendo vacinas conceituais para todo a desinfodemia (UNESCO, 2020) que assolou o país nos tempos de COVID-19; e
5. produzir conhecimento por meio de trabalhos de TCC, PIBIC, PIBID, PIBITI, bem como por pesquisas desenvolvidas pelos/as pesquisadores/as *sênior* do laboratório.

Cabe salientar que, grande parte dessa produção teve um formato de escrevivência (Evaristo, 1994), em que reflexões se adensaram em gêneros textuais um tanto marginalizados até então, tais como relatos de experiência e ensaios, ou, mesmo, conversas, como as realizadas em entrevistas e *podcasts* produzidas no âmbito do Laboratório. Isso fica evidente, neste livro, em cada um dos textos, até mesmo os mais canônicos – artigos –, que são densamente atravessados pelas histórias de cada um/a de seus/suas autores/as.

### **A virtualidade e os caminhos discursivos que encontramos**

A palavra texto vem do latim *tessitus*, das quais derivam tecido, tecitura, entre outras em nosso idioma. Isso nos dá uma pista de sua significação, considerando, pois, o conceito ampliado de texto, podemos defini-lo como qualquer produção que seja composta de elementos menores que juntos formam um todo significativo. Assim, textos são produzidos de elementos urdidos, amalgamados, articulados um ao outro para formar algo que possa ser lido, ou seja, decodificado, interpretado, analisado. Por isso, filmes, canções, músicas, performances de dança, entre outros, podem ser compreendidos como textos, assim como produções escritas tal como este relato de experiência.

Para a linguística discursiva (Foucault, 1996; Fairclough, 2001), a prática discursiva – que resulta na produção de textos – é uma instancia das práticas sociais, ou seja, cada ação humana implica, por esse modelo ontológico (Resende, 2008), numa ação parcialmente discursiva. Nesse sentido, a produção de ações de extensão, enquanto uma prática acadêmica, implica a produção de textos que podem ter diferentes formatos, a depender de nossos objetivos, não apenas comunicacionais, mas, de modo amplo, sociais e sociais.

Desse modo, tivemos de desenhar nossas ações para responder aos seguintes objetivos:

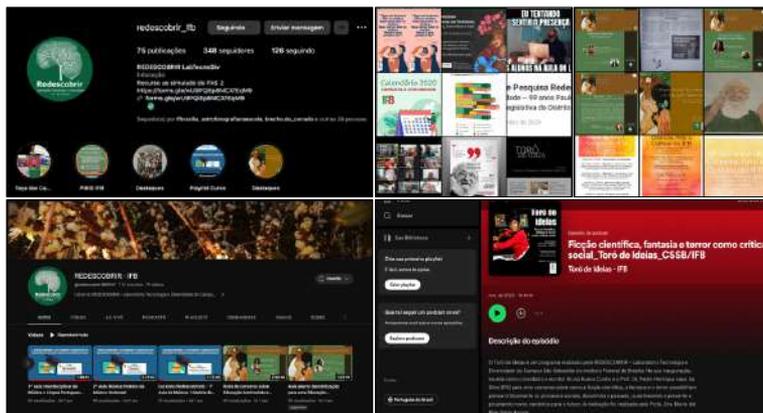
1. (re)criar os espaços necessários para nossa prática como professoras/es e pesquisadoras/es (considerando ensino, pesquisa, extensão e, também, administração),
2. instanciar situações formativas (considerando o aspecto síncrono de algumas ações empreendidas) que focalizassem questões curriculares;
3. produzir recursos didáticos que pudessem ser reaproveitados (considerando o aspecto assíncrono de vídeos e outros materiais que podem ser revisitados); e
4. responder a demandas por debates urgentes, tais como sobre bioética, mundo do trabalho e flexiexploração na pandemia, questões de gênero e enfrentamento à violência, divulgação científica epidemiologia e saúde pública, e, até mesmo, sobre como produzir máscaras, entre outros.

Na linguística discursiva, compreendemos que os textos são organizados no sistema linguístico a partir de aspectos tipológicos – se são textos descritivos, narrativos, expositivos, argumentativos e/ou injuntivos –, bem como em relação aos gêneros textuais que realizam – carta, palestra, quadrinho, entre outros. Há, também, uma outra instância de organização do sistema linguístico que são os suportes. Revistas semanais, por exemplo, são suportes para charges, publicidades, entrevistas, reportagens, entre

outros gêneros que podem ser realizados a partir da estrutura prevista desse suporte (Acosta, Resende, 2014).

Tendo isso em perspectiva, no contexto pandêmico, tivemos de buscar por suportes gratuitos que viabilizassem a divulgação de nossas produções. Desse modo, nossos suportes foram: *Google Meet*, escolhido como ferramenta pelo IFB por meio de consulta à comunidade, para reunirmos sincronamente professores/as, palestrantes, estudantes e membros/as da comunidade; grupos de *Whatsapp* e perfil no *Instagram*, para divulgar as ações realizadas; e agregadores de *podcast* e Canal *Youtube*, para servir de repositório do acervo de ações produzidas.

**Figura 1** – Mosaico as páginas do Laboratório Redescobrir – *Instagram*, *Youtube* e *Spotify*



Fonte: autoria própria.

Desse modo, tivemos de aprender a produzir textos adequados para esses suportes, tais como *podcasts*, vídeos editados para o *Youtube*, postagens no *Instagram*, tutoriais, videoaulas, entre outros. Considerando que os gêneros virtuais são essencialmente multimodais, bem como tendo em vista que as produções de texto em espaços como o *Youtube* e o *Instagram* exigem de seus/suas produtores/as pensar de forma estratégica, aliançando a comunicação e a estética, foi importante abraçar outras formas de linguagem para além da acadêmica, escrita, formal. Assim, a produção artística, nas artes visuais e na música, bem como o *design* e a edição de vídeos, foram aliados na realização de cada uma das ações que constituíram o laboratório.

### Obras de arte visuais

Quanto às artes plásticas e de *design*, retomamos três exemplos do que produzimos:

- “Sentipensar” (Acosta, 2020a) – desenho em nanquim sobre papel *couché* 200g/m<sup>2</sup> de dimensões 20x20cm. Desenho em nanquim sobre papel de algodão extra branco, dimensões 20x20cm. Obra construída a partir de um fractal árvore simples, em que o desenho é formado pela sucessiva ramificação dos elementos anteriores. Como se trata de um desenho feito a mão livre, o caminho das ramificações não segue matematicamente a angulação dos ramos anteriores, mas busca construir uma representação de um cérebro e de um coração. Assim, dialogando com o sentipensar, perspectiva metodológica e filosófica que coaduna subjetividade e objetividade, compreendendo que, em toda racionalidade, há sentimento, e, em todo sentimento há racionalidade.

- “Pacha Mama” (Acosta, 2020b) – aquarela em papel de algodão prensado, dimensões 35,5cm X 45,5cm. Obra construída a partir da observação de uma rosa do deserto e do conceito da Pachamama da cosmovisão indígena de povos tradicionais de Abya Yala (território renomeado pela colonialidade como América-Latina), a mãe-terra, que nos traz à vida, nutre e ensina. O globo terrestre do qual emerge busca trazer as dimensões mais precisas dos continentes, tendo ao centro o continente africano, de onde vieram as primeiras ancestrais da humanidade
- “Sou porque somos” (Acosta, 2021) – aquarela em papel de algodão prensado, dimensões 35,5cm X 45,5cm. Obra construída a partir de conceitos da cosmovisão de matriz lorubá, em especial ao Ori, palavra que significa cabeça, refere-se a uma intuição espiritual e destino. Trata-se da Origem do ser, que está ligado ao òrun e ao mesmo tempo ligado a Terra (ayé), de onde emerge o conhecimento. Da cabeça brota a vida, uma gameleira branca que se enraiza na existência. Ao centro da gameleira um narciso, e beijando a testa da Yawo, símbolos de Oxalá. Do tronco da gameleira jorra uma cachoeira que desce pelas costas da Yawo e por uma pedra, simbolizando Oxum e Xangô.

**Figura 2** – Mosaico de três artes realizadas no âmbito do Laboratório Redescobrir



Fonte: Autoria própria.

Essas obras serviram, respectivamente, para a produção dos *designs* da logomarca do Laboratório Redescobrir, do material gráfico do “II Simpósio de Saberes do Feminino – e saúde, diversidade e lutas”, ambos realizados pela Profa. Mônica Padilha, e do I Colóquio de Educação Antirracista Beatriz Nascimento, cujo *design* foi feito também por Pilar.

O trabalho invadiu a casa, e a casa possibilitou o trabalho, nesses semestres pandêmicos. Assim, como companheiros de vida, nós (autores deste relato) também nos apoiamos na vida. Mesmo não participando como membro do Laboratório Redescobrir, Alessandro Borges, atuou como membro externo em quase todas as ações empreendidas pelo laboratório. Desse modo, enquanto músico e professor do Departamento de Música da Universidade de Brasília, Alessandro produziu composições e arranjos musicais como trilha sonora para ações do projeto. Cada um desses arranjos foi gravado por Alessandro como violonista e guitarrista, e, em alguns Pilar atuou como cantora e violista.

Os arranjos e composições buscaram, sobretudo, valorizar e divulgar um repertório da música popular brasileira, que é pouco ouvido e tocado nos veículos da mídia tradicional, nesse sentido, buscamos instanciar a promoção da cultura em espaços acadêmicos. Igualmente, procuramos, também, em cada escolha, dialogar com a ação de extensão e com o público-alvo para o qual a ação estava direcionada.

Ao todo, foram elaborados quatro arranjos e criado um tema original para o Laboratório, que em seguida foram gravados e mixados, para, por fim, serem usados como aberturas e vinhetas das produções que foram publicadas no *Youtube*<sup>50</sup> e no *Spotify*. Quais sejam:

- Arranjo de “Maria Solidária”, de Milton Nascimento e Fernando Brant (1997), elaborado e gravado por Alessandro Borges em junho de 2020. Cujas instrumentação utilizada foi guitarra elétrica a três vozes, visando reproduzir o andamento movido dessa canção em uma versão instrumental. Esse foi um arranjo feito para a primeira ação do Laboratório no contexto pandêmico, visando fortalecer os laços comunitários e valorizar os/as servidores/as da educação pública, tão duramente atacados. Assim, a gravação serviu de vinheta para vídeos em que cada professor/a do *Campus* São Sebastião apresentou sua biografia, falou um pouco de sua formação e deixou mensagens de esperança para a comunidade.
- Arranjo de “Chover ou Invocação para um dia líquido”, de Lirinha e Clayton Barros (2001), gravado pela banda Cordel do Fogo Encantado: realizado em junho de 2020, para o Programa *Toró de Ideias*, sendo a escolha dessa canção uma forma de dialogar com o título dessa ação de extensão. Para além, essa canção traz o tema da chuva, tão precioso e tão cantado no nordeste brasileiro. Para preservar o regionalismo presente na canção, optamos por uma instrumentação toda feita com violões, em que, até mesmo a percussão foi feita batendo no corpo do instrumento.
- Arranjo de Feminina, de Joyce Moreno (1980): realizado em setembro de 2020, também buscou honrar a gravação original, com pequenas adaptações, sendo gravado para o laboratório em voz e violão. A ideia foi valorizar a letra da canção e o feminino, a partir da autoria e da temática abordada na lírica. Além disso, a chamada feita pela melodia que se inicia com um intervalo de quarta justa ascendente se casa muito com a proposta da realização de uma vinheta que buscava chamar atenção para debates e rodas de conversa realizadas no II Simpósio de Saberes do Feminino.
- Arranjo de “Caxangá”, de Milton Nascimento e Fernando Brant (1973): realizado para viola clássica (viola de arco) e violão, em uma versão instrumental, em que buscamos valorizar a melodia do tema em seus aspectos modais, característicos da música nordestina e campesina que guardam a memória do medievalismo chegado a terras brasileiras quando do processo colonial, e rítmicos, que são expressões das culturas africanas que formaram nossa cultura. A gravação desse arranjo trouxe dimensão estética para os

<sup>50</sup> Essas gravações podem ser acessadas no canal do *Youtube* do Laboratório redescobrir, disponível em : <<https://www.youtube.com/channel/UCnh6w62SsszLD8eKFlwzdYQ>>.

vídeos das rodas de conversa, mesas e palestras realizadas no I Colóquio Beatriz Nascimento de Educação Antirracista.

- Composição do tema instrumental intitulado “Redescobrimdo”, de Alessandro Borges (2022): essa foi uma composição originalmente feita para os vídeos gravados a partir das ações do curso de extensão Redescobrimdo – Letramento Democrático e Preparatório para Certames de Seleção para Universidades Públicas. O título e o desenvolvimento musical buscaram dialogar tanto com o nome da ação e do programa do canal do *Youtube* quanto com o seu público-alvo, alunas/os de ensino médio. A gravação foi feita em duas guitarras por Alessandro e o tema se desenvolve de forma simples, em duas partes, forma A-B e coda.

### *Entrevistas e podcast*

Um dos gêneros que abraçamos foram as entrevistas e os *podcasts*. O projeto Toró de Ideias foi idealizado, a partir de reflexões que surgiram no âmbito dos debates do Redescobrir: Laboratório Tecnologia e Diversidade, visando dar vazão e publicizar os resultados de pesquisa e tecnologias desenvolvidos em diferentes projetos de diferentes áreas do conhecimento. Ele retoma o termo, em inglês, *brainstorm*, empregado para se referir a uma metodologia para produção de ideias, para o desenvolvimento da criatividade, mas, sob uma perspectiva centrada nas nossas vivências como latino-americanas/os.

Este projeto visou construir espaços de trocas em que, por meio do diálogo entre diferentes matrizes de conhecimento, pudéssemos desenvolver propostas para superarmos os desafios de nossas realidades. Os produtos centrais foram entrevistas divulgadas tanto por meio do canal de *Youtube*, como *também* por meio de agregadores de *podcast*. E, igualmente, tratou-se de um esforço por transcender os muros da escola, constituindo novos espaços para a divulgação científica.

### *Eventos de extensão a partir dos quais produzimos recursos didáticos*

Foi realizado, entre 5 e 9 de outubro de 2020, o II Simpósio de Saberes do Feminino: saúde, diversidade e lutas no contexto da pandemia, em que tivemos atividades tais como rodas de conversa, palestras, cinedebates, oficinas, lançamento de livros e apresentações culturais, tudo realizado de modo remoto focalizando o enfrentamento à pandemia e à violência de gênero, bem como promovendo a valorização das epistemologias feministas. Cada gravação realizada a partir das atividades foi editada e transformada em material didático publicado no canal de *Youtube* do laboratório.

Construímos, no dia 8 de março de 2021, no âmbito do 8M que reuniu o IFB e a UnB, o I Colóquio Heroínas sem Estátua – Lutas históricas e ciências – que trouxe a memória das conquistas e das contribuições das mulheres em diferentes campos do conhecimento, indo das ciências da saúde às artes, passando pelos direitos sociais e pelo UX design. Nele, tivemos seis rodas de conversa, com grandes especialistas que nos brindaram com seu conhecimento e promoveram a celebração da memória de diferentes mulheres que vieram antes de nós, e cujo trabalho devemos preservar para conquistar novos avanços. O Colóquio resgatou também um espaço simbólico inaugurado em 2015, pelo projeto “Heroínas Sem Estátua – O conhecimento a partir das mulheres”, que foi laureado com o IX Prêmio Professores do Brasil.

Por fim, realizamos, entre os dias 23 de novembro e 3 de dezembro, o I Colóquio Beatriz Nascimento de Educação Antirracista, que objetivou promover atividades para o debate sobre o papel da educação pública e da academia brasileira na luta antirracista,

por meio de ações – mostra de cinema antirracista, cinedebates, aulas abertas, palestras e oficinas – que tematizam as lutas raciais, tais como por meio da cinematografia e da produção literária. Bem como, focalizando chaves de análise antirracistas e interseccionais que possibilitem a produção de conhecimentos, em especial, focalizando ontologias, epistemologias e metodologias lastreadas por ciências engajadas na superação de desigualdades sociais. O colóquio homenageou a historiadora Maria Beatriz Nascimento (1942 – 1995), proeminente pensadora brasileira que atuou na formulação de propostas teóricas voltadas para a promoção da igualdade racial por meio da valorização de saberes ancestrais, em especial, ressalta-se o conceito de Quilombismo, a partir do qual, propôs-se a produção de conhecimentos científicos que retroalimentem a luta antirracista. Ainda sobre Beatriz Nascimento, cabe observar que a historiadora teve destacado papel no Movimento Negro Unificado, atuando como docente, roteirista e ativista em diferentes frentes. Buscamos, desse modo, valorizar a memória da produção intelectual de pesquisadores/as negros/as, a partir da escolha do nome de Beatriz Nascimento, assim como buscamos promover as tecnologias por estes/as formuladas, tendo em vista seu potencial transformador da realidade social brasileira.

### *Cursos de extensão, sequências e materiais didáticos*

O Curso de Extensão “Redescobrimdo – Letramento democrático e preparatório para certames de universidade públicas – consistiu na realização de aulas em que foram desenvolvidos: leituras críticas solidárias e individuais de obras das matrizes do PAS da Universidade de Brasília e de obras do cânone literário que são cobradas no Exame Nacional do Ensino Médio; análise e resolução de questões de avaliações anteriores do PAS e do ENEM; e análise e produção críticas de textos nos mais variados gêneros e suportes, com foco especial em textos dissertativos-argumentativos. Além dessas aulas, realizamos atividades de bem-estar e qualidade de vida, bem como a simulados, encontros de correção de provas realizadas pelos/as participantes e orientação para elaboração de recursos.

**Figura 3 – Print da playlist de aulas do curso de extensão Redescobrimdo**



Fonte: Autoria própria.

Nosso curso teve como objetivo construir espaços para formação cidadã, por meio da perspectiva de letramento crítico, ao mesmo tempo em que buscou suprir uma carência da comunidade referente à preparação para processos seletivos de cursos superiores de instituições públicas de ensino. Compreendemos que é fundamental ampliar o repertório de leituras e as habilidades e competências dos/as participantes no que concerne a produção de textos, sendo a consciência de seu funcionamento na sociedade um dos pontos que mais devem ser estimulados.

Assim, o escopo do projeto respondeu a dois interesses centrais: a formação para a cidadania plena por meio do aprimoramento do letramento que, concomitantemente,

possibilitando um melhor desempenho em avaliações de texto e consequente ingresso em cursos de formação superior.

O letramento crítico democrático ensejou uma série de escolhas de caráter teórico-metodológico para possibilitar a formação cidadã de membros estudantes de Ensino Médio, Ensino Médio Integrado, EJA e Proeja, que desejassem aprimorar seus conhecimentos, habilidades e competências. Objetivamos, com esse curso, que o/a participante incorpore ao seu conjunto de saber, para além dos aspectos formais, conhecimentos relativos ao funcionamento de textos na construção das relações sociais. Essas aulas foram ministradas por professores/as voluntários/as de diferentes áreas do conhecimento e instituições a quem agradecemos enormemente.

## Algumas considerações

Buscamos, com este relato, registrar os caminhos que nos levaram da vivência à teorização, à arte, para (re)descobrirmos como vivenciar a produção acadêmica em tempos pandêmicos. Esses processos foram bastante desafiadores, mas nutriram de horizontes as práticas presenciais, agora que o concluímos, em tempos não só de um outro estágio da pandemia em que temos vacinas para todos/as/es, mas também em que ventos de democracia e valorização da ciência e da educação voltaram a soprar sobre nossa história.

Esperamos que professores/as em formação, público a que se destina esta obra, possam encontrar, na extensão, não só em Universidades Públicas e Institutos Federais, mas, também, em escolas de educação básica, a ponte para tornar efetivamente significativas as práticas de ensino, em seu contato com a comunidade como um todo.

## Referências Bibliográficas

- ACOSTA, A. El Buen Vivir, una oportunidad por construir. Revista Ecuador *Debate*. Quito, n. 75, p. 33-48, dic. 2008.
- ACOSTA, María del Pilar Tobar. Crítica insurgente e o discurso do lado de cá. In RESENDE, Viviane de Melo. (Org.). **Decolonizar os estudos críticos do discurso**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2019.
- \_\_\_\_\_. Construções Discursivas de Reexistência: um estudo em Análise de Discurso Crítica sobre marchas de mulheres no Brasil. 2018. 408f. **Tese** (Doutorado em Linguística) – Universidade de Brasília, Brasília.
- ACOSTA, María del Pilar Tobar; RESENDE, Viviane de Melo. Gêneros e suportes: por um refinamento teórico dos níveis de abstração. **Romanica Olomucensia**. N. 26, v. 2, 2014, p. 127–142. (ISSN 1803-4136).
- CHAUÍ, Marilena. **A ideologia da competência: Escritos de Marilena Chauí, vol. 3**. Autêntica, 2014.
- CHAUÍ, Marilena. Intelectual engajado: uma figura em extinção. **O silêncio dos intelectuais. São Paulo: Companhia das Letras**, p. 19-43, 2006.
- FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social**. Trad. Maria Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FOUCAULT, Michel. **A ética do cuidado de si como prática da liberdade**. In op. cit. Vol. V., 1984.
- FREIRE, Paulo. Freire, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- LIRINHA; BARROS Clayton. Chover ou Invocação para um dia líquido. In: CORDEL DO FOGO ENCANTADO. **Cordel do fogo encantado**. Recife: Rec-Beat, 2001. Faixa 6. 1. CD.
- MORENO, Joyce. Feminina. In: JOYCE MORENO. **Feminina**. Rio de Janeiro: EMI, 1977. Faixa 1. 1. Disco de vinil.
- NASCIMENTO, Milton; BRANT, Fernando. Maira Solidária. In: BETO GUEDES. **A Página Do Relâmpago Elétrico**. Rio de Janeiro: EMI, 1977. Faixa 2. 1. Disco de vinil.
- \_\_\_\_\_. Caxangá. In: BETO GUEDES. **A Página Do Relâmpago Elétrico**. Rio de Janeiro: Philips. 1977. Faixa 1. 1. Disco de vinil.
- SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. Edusp, 2002.
- DE SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Editora Cultrix, 2008.

## DADOS BIOGRÁFICOS DAS/OS AUTORAS/ES

**Alessandro Borges Cordeiro:** Professor do Departamento de Música da Universidade de Brasília. Mestre em Música Performance pela Universidade Federal de Goiás, Doutorando em História pela Universidade Brasília. *E-mail:* alessandrobc@unb.br

**Camila Maia de Oliveira:** Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Brasília. *E-mail:* carolmaiaadeoliveira@gmail.com

**Camila Tenório Cunha:** Graduação em Educação diurna pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 1995. Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2005. Docente do Instituto Federal de Brasília. *E-mail:* camila.cunha@ifb.edu.br

**Caroline Maia de Oliveira:** Licencianda em Pedagogia pelo Instituto Federal de Brasília. *E-mail:* camilamaiadeoliveira1968@gmail.com

**Cândida Beatriz Alves:** Professora da Faculdade de Educação da Universidade Brasília. Mestre e doutora em psicologia. *E-mail:* candida.alves@unb.br

**Déborah da Silva Santos:** Graduada em Gestão Ambiental na UnB *Campus* Planaltina e Licenciada em Pedagogia pelo IFB *Campus* São Sebastião. Atualmente é assistente de pesquisa no Projeto sobre o Programa Produtor de Água no Distrito Federal da Embrapa Cerrados. *E-mail:* deborahdasilva.89@gmail.com

**Eloise Deccottignies Carreiro:** Licenciada em Pedagogia pelo IFB *Campus* São Sebastião. *E-mail:* eloisedeccottignies97@gmail.com

**Ingrid Nayara da Silva Santana:** Mãe do Jhonatan e do Levi. Pós-graduada em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica (DocenteEPT) pelo Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), licenciada em Pedagogia pelo Instituto Federal de Brasília (2021). Atualmente é professora de Educação Infantil em uma escola da cidade de São Sebastião-DF. Tens desenvolvido estudos que envolvem as temáticas: maternidade, ensino superior e gênero. *E-mail:* ingrid.euro12@gmail.com

**Iranilde Tavares da Câmara:** Licenciada em Letras Português e em Pedagogia pelo Instituto Federal de Brasília, Bacharela em Letras Português pela Universidade de Brasília. Docente na Secretaria de Educação do Distrito Federal. *E-mail:* iranildetavares@gmail.com

**Isabela Carolina Caixeta Rabelo:** Isabela Carolina C. Rabelo é graduanda na Licenciatura em Letras pelo Instituto Federal de Brasília (IFB) e foi bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Desenvolvimento Tecnológico e Inovação (PIBITI) que deu origem a essa versão do artigo aqui publicada como capítulo de livro. *E-mail:* isabelacarolinacrabelo@gmail.com

**Jonas de Oliveira Bertucci:** Professor EBTT de Sociologia do IFB – *Campus* São Sebastião. Doutor em Sociologia pela Universidade de Brasília (2010), mestre em Economia pelo Centro de Desenvolvimento e Planejamento Regional da Universidade Federal de Minas Gerais (CEDEPLAR/UFMG, 2005) e graduação em Ciências Econômicas pelo Centro Universitário do Distrito Federal (2002). *E-mail:* jonas.ber-tucci@ifb.edu.br

**Fernanda Campos Villela Maia:** Graduada em Gestão Pública pelo IFB *Campus* Brasília. *E-mail:* adnanrefcampos@gmail.com

**Larissa Dantas Oliveira:** Professora EBTT de Língua Portuguesa do IFB – *Campus* São Sebastião. Mestre em Literatura e práticas sociais pela UnB. *E-mail:* larissa.dantas@ifb.edu.br

**María del Pilar Tobar Acosta:** Professora EBTT de Língua Portuguesa do IFB – *Campus* São Sebastião. Mestra e doutora em Análise de Discurso Crítica pela Universidade de Brasília (UnB). Bacharela e licenciada em Letras Português e respectiva Literatura pela UnB Escritora, musicista e artista plástica. *E-mail:* maria.acosta@ifb.edu.br

**Maria Eneida Matos da Rosa:** Professora EBTT de Língua Portuguesa do IFB – *Campus* São Sebastião. Doutora em Teoria da Literatura (PUCRS). *E-mail:* eneida.rosa@ifb.edu.br

**Maria Paula Alves Siqueira:** Graduanda em Licenciatura em Pedagogia pelo Instituto Federal de Brasília, *Campus* São Sebastião. *E-mail:* mpsiqueira10@gmail.com

**Matheus Henrique Gonçalves Pereira:** Licenciado em Letras pelo IFB *Campus* São Sebastião.

**Mônica Padilha Fonseca:** Professora EBTT de Pedagogia do IFB – *Campus* São Sebastião. Mestra em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UnB, Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Brasília – UnB. *E-mail:* monica.fonseca@ifb.edu.br

**Naiara Almeida:** Licenciada em Pedagogia pelo IFB *Campus* São Sebastião. *E-mail:* naiaraalmeida2@gmail.com

**Pedro Henrique Isaac Silva:** Professor EBTT de Sociologia do IFB – *Campus* São Sebastião. Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília, Mestre em Sociologia Clínica e Psicossociologia pela Universidade Paris Diderot (Paris 7), na França Correspondente internacional da Rede Internacional de Sociologia Clínica, sediada em Paris. *E-mail:* pedro.silva@ifb.edu.br

**Rafael Batista de Sousa:** Professor EBTT de Língua Portuguesa do IFB – *Campus* São Sebastião. Doutor em Literatura pela Universidade de Brasília (UnB). *E-mail:* rafael.batista@ifb.edu.br

**Sílvia Aparecida Diirr Ornelas:** Licenciada em Pedagogia pelo IFB *Campus* São Sebastião. *E-mail:* silviadiirr@gmail.com

**Wesley da Silva Oliveira:** Professor EBTT de Pedagogia do IFB – *Campus* São Sebastião. Mestre em Pedagogia pela UnB. *E-mail:* wesley.oliveira@ifb.edu.br



**MINISTÉRIO DA**  
**EDUCAÇÃO**

Apoio:

