



cadernos de
ESTUDOS
SOCIAIS

Volume 39
Número 2
Fev.-set. 2025

cadernos de
ESTUDOS
SOCIAIS

Recife, v. 39, n. 2, fevereiro/setembro, 2025

e-ISSN: 2595-4091

2025, Fundação Joaquim Nabuco, Diretoria de Pesquisas Sociais

Os autores que têm artigos publicados na revista Caderno de Estudos Sociais mantêm seus direitos autorais e cedem os direitos de primeira publicação dos textos a esta revista. As opiniões e conceitos apresentados nos textos não correspondem, necessariamente, à opinião da Comissão Editorial.

Os artigos apresentados são de livre divulgação e podem ser reproduzidos de modo integral ou parcial, desde que sejam mencionados os autores e a publicação nesta revista, como previsto na Licença HYPERLINK “<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>” Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional.

Equipe Editorial

Cristiano Borba – Editor-chefe

Verônica Fernandes – Editora

Patrícia Simões – Editora

Revisão: Solange Carlos de Carvalho

Capa: Hélder Pêsoa / Editora Massangana

Diagramação eletrônica: Livyan Araújo / Diretoria de Pesquisas Sociais

Cadernos de Estudos Sociais, Diretoria de Pesquisas Sociais

Diretoria de Pesquisa Sociais, Fundação Joaquim Nabuco

Rua Dois Irmãos, 92 – Apipucos – CEP 52071-440 – Recife – Pernambuco - Brasil

PABX (81) 3073-6464 - Caixa Postal 1595

[http: www.fundaj.gov.br](http://www.fundaj.gov.br)

Pede-se permuta | On demande l'échange | We ask for exchange | Pidesse permutate |

Si richiede lo scambio Man bittet um Austausch | Intershingho dezirata

Cadernos de Estudos Sociais. Fundação Joaquim Nabuco,
Diretoria de Pesquisas Sociais – v. 1, n. 1, 1985 – Recife: Fundaj, 1985 -

Semestral

Textos em português, Inglês e espanhol.

A partir de 2012 a revista passou a contar com uma versão on-line.

A partir do v.35, n.2, jul./dez. 2020, a revista será publicada somente na versão On-line.

ISSN 0102-4248/e-2595-4091

1. Ciências Sociais – Periódicos. I. Fundação Joaquim Nabuco.

CDU 3:061.6(05)



PRESIDENTE DA REPÚBLICA
Luiz Inácio Lula da Silva

MINISTRO DA EDUCAÇÃO
Camilo Sobreira de Santana

PRESIDENTA DA FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
Márcia Angela da Silva Aguiar

DIRETOR DE PESQUISAS SOCIAIS
Wilson Fusco

EQUIPE EDITORIAL
Cristiano Felipe Borba do Nascimento
Veronica Soares Fernandes
Patrícia Simões

CONSELHO EDITORIAL CES – 2020

Alba Maria Zaluar – Instituto de Estudos Sociais e Políticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Bartolomeu Medeiros – Universidade Federal de Pernambuco

Edna Castro – Universidade Federal do Pará

Frédéric Vandenberghe – Instituto de Estudos Sociais e Políticos/Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Héctor Ricardo Leis – Universidade Federal de Santa Catarina

Inaiá Carvalho – Centro de Recursos Humanos/Universidade Federal da Bahia

Ivan Targino – Universidade Federal da Paraíba

Jane Beltrão – Universidade Federal do Pará

João Pacheco de Oliveira – Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro

João Policarpo Rodrigues Lima – Programa de Pós-Graduação em Economia/Universidade Federal de Pernambuco

José Batista Neto – Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco

Kathya Roxana Araujo Kakiuchi – Instituto de Humanidades de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano de Chile

Marcus André Barreto Campelo de Melo – Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Urbano/Universidade Federal de Pernambuco

Maria de Nazareth Baudel Wanderley – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco

Marion Aubrée – Le Centre d'Etudes Interdisciplinaires des Faits Religieux/L'École des Hautes Études en Sciences Sociales

Paulo Henrique Martins – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco

Silke Weber – Programa de Pós-Graduação em Sociologia/Universidade Federal de Pernambuco

Tania Bacelar de Araújo – Consultoria Econômica e Planejamento

REVISÃO

Solange Carvalho e Marcelo Abreu

Esta revista é indexada por: Índice de Ciências Sociais, IUPERJ; CLASECitas

Latino-Americanas em Ciências Sociais y Humanidades; Directory of Open Access Journals; Digital Object Identifier System; Latindex; Diretório de políticas editoriais das revistas científicas brasileiras- Diadorim; Sumários de Revistas Brasileiras; Livre - Revistas de Livre Acesso; Periódicos Capes e Google Scholar.

Os conceitos emitidos em artigos são de absoluta e exclusiva responsabilidade de seus autores.

SUMÁRIO

NOTA EDITORIAL	12
A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO DIGITAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM UM GRUPO DE WHATSAPP PARA A REESCRITA DE FICS <i>Josemeire Caetano da Silva e Roberta Varginha Ramos Caiado</i>	16
CONTRIBUIÇÕES DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS PARA O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE DISSERTAÇÕES E TESES <i>Weydson Roberto de Souza e Kleber Fernando Rodrigues</i>	40
A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS DE ÁREAS PROTEGIDAS <i>Solange Fernandes Soares Coutinho, Tarcísio dos Santos Quinamo e Edneida Rebelo Cavalcanti</i>	65
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE OS(AS) GESTORES(AS) TÊM A VER COM ISSO? <i>Aline Batista do Nascimento e Isaias da Silva</i>	89
EU VOU CONTAR ATÉ TRÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA E O RESPEITO À BRINCADEIRA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL <i>Catarina Carneiro Gonçalves, Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque, Caroline Elizabete Cavalcanti Silva e Jamyle Patricio Silva Gomes</i>	113
DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS MINI-HISTÓRIAS: O QUE AS PESQUISAS FALAM SOBRE ELAS? <i>Emília Juliana Correia do Nascimento e Sabrina Gabriely Rodrigues Pina</i>	133

FLASH DE EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTENÇÃO DE CONSOLO ENTRE PARES <i>Emilia Juliana Correia do Nascimento e Patrícia Maria Uchôa Simões</i>	154
JORNAL EGBL NEWS: UMA OPORTUNIDADE DE ESCRITA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA <i>Ana Carolina Floro de Sales e Nelma Menezes Soares de Azevedo</i>	179
REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROTAGONISMO ESTUDANTIL ENTRE GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM PERNAMBUCO <i>Ana Laura Guedes Silva França e Laêda Bezerra Machado</i>	200
ÁRVORE DA RESISTÊNCIA: A ESCOLA COM CLASSES MULTISSERVIADAS DO CAMPO COMO FRUTO DO ENRAIZAMENTO DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES <i>Isaias da Silva e Janssen Felipe da Silva</i>	225

NOTA EDITORIAL

Comemorando os 18 anos de contribuição do Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe) para a pesquisa em educação, esta edição da *Revista Cadernos de Estudos Sociais* registra essa data importante, reunindo trabalhos escolhidos entre aqueles apresentados na nona edição do evento e avaliados por pareceristas da Revista que consideraram a qualidade do texto e a relevância das temáticas como fundamentais para o debate educacional atual.

O 9º Epepe, realizado pela Fundação Joaquim Nabuco em parceria com a Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), aconteceu entre os dias 22 e 24 de outubro de 2024, na UFPE, com o tema “Desafios do Plano Nacional de Educação, diante da necessidade de fortalecimento da democracia”.

São 18 anos que consolidam o Epepe como o principal evento em Pernambuco para a pesquisa educacional, ao proporcionar um espaço de formação e discussão para graduandos, pós-graduandos, professores e pesquisadores da área.

Nesta edição, a *Revista Cadernos de Estudos Sociais* apresenta dez artigos que revelam a diversidade e a complexidade do cenário brasileiro da pesquisa educacional contemporânea. Os artigos aqui publicados abordam desde o uso de tecnologias digitais e redes sociais no ensino de língua portuguesa até a educação antirracista, passando pela educação ambiental colaborativa, formação docente e práticas inovadoras na educação.

Esta coletânea evidencia a urgência de repensar práticas pedagógicas, gestão escolar e políticas públicas à luz de princípios como inclusão, equidade e justiça social. Os estudos, em sua maioria, foram realizados em contextos públicos e periféricos e destacam a criatividade e a resiliência de educadores e estudantes na construção de uma educação transformadora.

O primeiro artigo, *A Ressignificação da Produção Textual em Meio Digital: uma proposta de atividade a partir das interações em um grupo de WhatsApp para a reescrita de Fics*, de autoria de Roberta Varginha Ramos Caiado e Josemeire Caetano da Silva, apresenta estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação da reescrita textual utilizando *Fanfictions* (Fics) no Ensino Médio. As autoras buscaram investigar o interesse de jovens pela produção textual em ambientes digitais, em contraste com o baixo interesse pelas práticas textuais tradicionais na escola. Os resultados do estudo refletem sobre formas de aprimoramento da produção textual e sugerem a necessidade de debates na formação de professores sobre a temática.

No artigo intitulado *Contribuições dos NEABI para o Antirracismo na Educação Pro-*

fissional e Tecnológica: um olhar sobre dissertações e teses, de autoria de Weydson Roberto de Souza e Kleber Fernando Rodrigues, é discutido o papel dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) na promoção de práticas antirracistas no contexto da EPT. Para isso, analisam dissertações e teses publicadas entre 2014 e 2024, com uma abordagem qualitativa e exploratória. O estudo ressalta a fundamentalidade de investir na formação de professores, profissionais da educação e estudantes para a consolidação de uma educação antirracista.

O artigo A Educação Ambiental na Elaboração Colaborativa de Representações Cartográficas de Áreas Protegidas, de autoria de Solange Fernandes Soares Coutinho, Tarcísio dos Santos Quinamo e Edneida Rabelo Cavalcanti, focaliza a interface entre a educação ambiental e o mapeamento colaborativo, visando à proteção de Unidades de Conservação e Áreas Protegidas. O estudo discutiu a contribuição da Educação Ambiental no Mapeamento Colaborativo, realçando o protagonismo dos diversos públicos participantes (educadores, pescadores artesanais, gestores públicos e guias de turismo), com o intuito de inseri-los nas ações de proteção ambiental por meio da Educação.

O artigo Educação Antirracista nas Escolas do Campo: o que os(as) gestores(as) têm a ver com isso?, de Aline Batista do Nascimento e Isaias da Silva, investiga os discursos e as práticas antirracistas dos(as) gestores(as) de escolas do campo no município de Vitória de Santo Antão-PE. Busca compreender as concepções de profissionais gestores (as) sobre a prática da gestão escolar democrática na promoção de práticas antirracistas em escolas situadas em territórios rurais, conhecidas como escolas do campo, considerando os desafios e as possibilidades. Ancorado na perspectiva dos Estudos Pós-Coloniais e na Pedagogia Decolonial, o estudo conclui que embora os(as) gestores(as) reconheçam a relevância da gestão antirracista, muitos ainda enfrentam dificuldades em integrar essas compreensões no cotidiano escolar.

No quinto artigo, Eu Vou Contar Até Três: uma análise da relação adulto-criança e o respeito à brincadeira em uma escola de Educação Infantil, de Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque, Caroline Elizabete Cavalcanti Silva, Jamyle Patrício Silva Gomes e Catarina Carneiro Gonçalves, as autoras se debruçam sobre as práticas na Educação Infantil, analisando a relação entre adultos e crianças e a importância do respeito à brincadeira para o desenvolvimento infantil em uma escola pública de Pernambuco. O estudo ressalta a necessidade de uma prática docente que valorize a brincadeira e as potencialidades infantis.

O artigo Documentação Pedagógica e as Mini-Histórias: o que as pesquisas falam sobre elas?, de Sabrina Gabriely Rodrigues Pina e Emilia Juliana Correia do Nascimento, parte de uma revisão bibliográfica acerca das publicações acadêmicas que

discorrem sobre a documentação pedagógica e as mini-histórias como instrumentos avaliativos da Educação Infantil. Para responder às perguntas de pesquisa, foi realizada uma busca por estudos científicos em diversas bases de dados, nos últimos dez anos. O estudo ressalta que a documentação pedagógica e as mini-histórias, quando integradas, são ferramentas poderosas para enriquecer a prática pedagógica, ao promover um olhar mais profundo, humanizado e participativo sobre o desenvolvimento da criança e suas vivências.

O artigo *Flash de Empatia na Educação Infantil: a intenção de consolo entre pares*, de autoria de Emília Juliana Correia do Nascimento e Patrícia Maria Uchôa Simões, teve como objetivo analisar as interações entre bebês, em brincadeira livre, com foco em fenômenos empáticos. Os resultados do estudo apontaram para a necessidade de um olhar que compreenda o bebê como sujeito social e a creche como lócus de desenvolvimento pleno e integrado.

O artigo *Jornal EGBL News: uma oportunidade de escrita para o ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa*, de Ana Carolina Floro de Sales e Nelma Menezes Soares de Azevêdo, aborda as práticas de escrita no ensino de Língua Portuguesa, realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental, que tinha como foco a criação de um jornal escolar, como forma de estudo de gêneros textuais jornalístico-midiáticos. O estudo discute a urgência de repensar o ensino da língua portuguesa no Brasil, valorizando a escrita e a produção textual como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

O artigo *Representações sociais sobre o protagonismo estudantil entre gestores da rede estadual de Pernambuco*, de Ana Laura Guedes Silva França e Laeda Bezerra Machado, analisa as percepções dos gestores escolares sobre o protagonismo estudantil em escolas de Ensino Médio de Pernambuco, à luz da Teoria das Representações Sociais. Os resultados sugerem que ainda há obstáculos para a plena efetivação do protagonismo estudantil, além da necessidade de maior formação docente sobre a temática e melhores condições de trabalho.

O artigo *Árvore da Resistência: a escola com classes multisseriadas do campo como fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses*, de Isaías da Silva e Janssen Felipe da Silva, visa estabelecer reflexões teórico-metodológicas sobre a escola com classes multisseriadas do campo enquanto fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. Defende-se uma “proposta outra” de educação, como símbolo de emancipação e libertação, das marcas identitárias dos povos-territórios camponeses. O estudo se ancora nos Estudos Pós-Coloniais, que permitem questionar e desconstruir

as estruturas coloniais e urbanocêntricas e hegemônicas presentes no paradigma da Educação do Campo. Propõe-se que, em vez de serem fechadas, as escolas do campo sem alunos sejam ressignificadas como espaços educativos e formativos comunitários.

Por fim, compreendemos que os trabalhos publicados nesta edição da *Revista Cadernos de Estudos Sociais* evidenciam a urgência de políticas educacionais que reconheçam saberes locais, promovam equidade e formem cidadãos críticos. Esperamos que a leitura seja mobilizadora de ações para a construção de uma educação comprometida com a inclusão, a equidade e a justiça social!

Verônica Fernandes
Patrícia Simões

Editoras da Revista Cadernos de Estudos Sociais

A RESSIGNIFICAÇÃO DA PRODUÇÃO TEXTUAL EM MEIO DIGITAL: UMA PROPOSTA DE ATIVIDADE A PARTIR DAS INTERAÇÕES EM UM GRUPO DE WHATSAPP PARA A REESCRITA DE FICS

Josemeire Caetano da Silva¹
Roberta Varginha Ramos Caiado²

RESUMO

Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) vêm proporcionando mudanças na produção de textos, sobretudo, entre jovens do Ensino Médio. O estudo das interações/sugestões realizadas por amigas em um grupo de WhatsApp para a reescrita de *fanfictions* (*fics*) representa um estímulo à produção ficcional de textos em ambiente digital. O objetivo geral deste estudo é apresentar estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação da reescrita textual com as *fics*. Nossa pesquisa é qualitativa, com cinco jovens do Ensino Médio, com idades entre 17 e 19 anos, de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. Trata-se de uma investigação científica de cunho longitudinal, pautada em pressupostos teóricos relacionados às Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, à Teoria dos Multiletramentos e do Letramento Digital. Acreditamos que, por meio desta pesquisa, as produtoras de *fics* são motivadas a produzir para interlocutores em condições de produção reais em ambientes digitais, extrapolando assim o limite imposto pelas prescrições da aula de língua portuguesa.

PALAVRAS-CHAVE: Reescrita; *Fics*; WhatsApp.

1 ORCID: 0000-0003-0742-2815 - Filiação institucional: Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) - E-mail: josemeirecaetano@gmail.com

2 ORCID: 0000-0002-4444-774 - Filiação institucional: Universidade Católica de Pernambuco (Unicap) - E-mail: roberta.caiado@unicap.br

THE RE-SIGNIFICATION OF TEXTUAL PRODUCTION IN THE DIGITAL ENVIRONMENT: A PROPOSAL FOR AN ACTIVITY BASED ON INTERACTIONS IN A WHATSAPP GROUP FOR THE REWRITING OF *FICS*

ABSTRACT

The advances in Digital Information and Communication Technologies have brought changes to the concept of text production, especially among high school students. The study of interactions/suggestions made by friends in a WhatsApp group for the rewriting of *fanfictions* (*fics*) represents a stimulus for fictional text production in a digital environment. Our main objective is to present teaching, learning, and assessment strategies for textual rewriting with *fics* in high school education. Our research is qualitative, involving five high school students aged between 17 and 19 years, from a public school in the State Education Network of Pernambuco. This is a longitudinal scientific investigation based on theoretical assumptions related to Digital Information and Communication Technologies (DICT) and to Multiliteracies Theory and Digital Literacy. We believe that through this research, the creators of *fics* are encouraged to produce for real-world audiences in digital environments, thus transcending the limitations imposed by the prescribed Portuguese language lessons.

KEYWORDS: Rewriting; *Fics*; WhatsApp.

LA RE-SIGNIFICACIÓN DE LA PRODUCCIÓN TEXTUAL EN EL AMBIENTE DIGITAL: UNA PROPUESTA DE ACTIVIDAD A PARTIR DE LAS INTERACCIONES EN UN GRUPO DE WHATSAPP PARA LA REESCRITURA DE FICS

RESUMEN

Los avances de las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación han traído cambios en el concepto de producción de textos, especialmente entre los jóvenes de la educación secundaria. El estudio de las interacciones/ sugerencias realizadas por amigas en un grupo de WhatsApp para la reescritura de *fanfictions* (*fics*) representa un estímulo para la producción de textos ficticios en un entorno digital. Nuestro objetivo general es presentar estrategias de enseñanza, aprendizaje y evaluación de la reescritura textual con las *fics* para la educación secundaria. Nuestra investigación es cualitativa, con cinco jóvenes de la educación secundaria, con edades entre 17 y 19 años, de una escuela pública de la Red Estatal de Educación del Estado de Pernambuco. Se trata de una investigación científica de carácter longitudinal, basada en supuestos teóricos relacionados con las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDIC) y con la Teoría de los Multialfabetismos y el Alfabetismo Digital. Creemos que, a través de esta investigación, las creadoras de *fics* son motivadas a producir para interlocutores en condiciones de producción reales en entornos digitales, trascendiendo así el límite impuesto por las prescripciones de la clase de lengua portuguesa.

PALABRAS CLAVE: Reescritura; *Fics*; WhatsApp.

1 INTRODUÇÃO

A prática de produção textual na escola, contemporaneamente, vem sendo um grande desafio para professores da disciplina de Língua Portuguesa, na Educação Básica. Os avanços das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) e das Tecnologias Digitais Móveis (TDM) vêm proporcionando mudanças quanto ao conceito de produzir textos, sobretudo, entre jovens do Ensino Médio.

Nosso estudo surgiu a partir da necessidade de investigar como jovens, que demonstravam pouco interesse para as práticas de produção textual habituais na escola, interessavam-se pela produção textual em meio digital, com as chamadas *fanfictions* (*fics*). Assim, esta pesquisa, recorte de uma dissertação de mestrado¹ defendida no início da pandemia de Covid-19, objetiva apresentar, a partir das *fics*, propostas de atividades para a disciplina de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Compreendemos que os ambientes de aprendizagem estão cada vez mais tecnológicos. Por este motivo, é necessário que o professor traga para dentro da sala de aula textos de diferentes gêneros e que contemplem as necessidades de uma sociedade multicultural, multilíngue e multimodal. Para tanto, abordamos questões concernentes à chamada Pedagogia dos Multiletramentos, com a hibridização dos letramentos e a compreensão por parte dos alunos de diferentes semioses (Silva, 2020).

No que se refere às *fanfictions*, destacamos a possibilidade de interação e de inspiração para quem produz escrita ficcional em ambiente digital. Adotamos a definição de *fanfiction* trazida por Rojo (2013, p. 74):

[...] de uma forma generalizada, podemos dizer que uma *Fanfic* (termo reduzido para *Fanfiction*, i. e., “ficção de fã”) é uma história escrita por fãs, a partir de um livro, quadrinhos, anime, filme ou série de TV.

Utilizamos a forma abreviada *fic* em nossa pesquisa.

Assim compreendido, nossa primeira seção detalhará os conceitos de Multiletramentos, de Letramento Digital, as TDIC e as TDM; na segunda seção, trataremos

1 Dissertação de mestrado intitulada “Produção textual em meio digital: reescrita de *fics* a partir das interações em um grupo de WhatsApp”, defendida em março de 2020, na Universidade Católica de Pernambuco, que se encontra na Biblioteca do Programa de Pós-graduação da Universidade Católica de Pernambuco e pode ser encontrada também em meio digital na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (Tede). Acesso pelo portal: <http://tede2.unicap.br:8080/>. Reiteramos que a pesquisa em tela é o aprofundamento do estudo realizado no mestrado sobre as produções escritas ficcionais, as *fics*.

da compreensão da escrita e da reescrita em meio digital; na sequência, apresentamos o gênero *fic* no site Wattpad, seguido da metodologia, das análises e discussões dos resultados, das considerações finais e das referências.

2 MULTILETRAMENTOS, LETRAMENTO DIGITAL, TDIC E TDM

Para dar início a uma discussão sobre a Pedagogia dos Multiletramentos, Bevilaqua (2013) traz esclarecimentos sobre os vários estudos nacionais e internacionais que envolvem debates sobre o letramento. Segundo a pesquisadora:

Quando nos debruçamos, inicialmente, sobre esses estudos, somos interpelados por uma série de concepções teóricas e conceitos que, tomados indistintamente, podem levar-nos a pensar que os estudos sobre o letramento ora se constituem como concepções teóricas bastante distintas entre si, ora parecem fazer parte de uma mesma e única teoria. É a partir dessa aparente polarização que concebo, inicialmente, os Novos Estudos do Letramento (doravante NLS - *New Literacy Studies*) e os Multiletramentos. Duas denominações que sugerem tratar-se de duas teorias distintas, mas cujas concepções teóricas [...] apresentam mais pontos em comum (Bevilaqua, 2013, p. 100).

Os conceitos aos quais Bevilaqua (2013) se refere fazem alusão, entre outros, a dois campos, os quais possuem denominações teóricas distintas, porém apresentam inter-relação intensa, convergindo para a Pedagogia dos Multiletramentos. Para tanto, o que postula Bevilaqua (2013) se relaciona ao significado do letramento em termos e culturas diversificados, assim como a contextos diferenciados; à dualidade entre os letramentos valorizados e dominantes *versus* os “invisíveis” e desvalorizados, e, acima de tudo, à multiculturalidade.

Pelo avanço das TDIC e a necessidade que a sociedade possui de acompanhar a evolução tecnológica, em nossa pesquisa, utilizamos o conceito de Letramento Digital como “[...] habilidades individuais e sociais necessárias para interpretar, administrar, compartilhar e criar sentido eficazmente no âmbito crescente dos canais de comunicação digital” (Dudney; Hockly; Pegrum, 2016, p. 17). Assim esclarecido, Fonte e Caiado (2019) trazem as principais competências e habilidades no meio digital, no que concerne às Tecnologias Digitais Móveis (TDM):

(i) interatividade, no sentido da dialogicidade propiciada pelo dispositivo móvel; (ii) espontaneidade ou formalidade, pois os discentes podem monitorar sua interação e seu discurso, de acordo com seus interlocutores, seus propósitos comunicacionais, o gênero discursivo, o contexto e a materialidade selecionada, em conformidade com a sua interação; (iii) motivação, pois as tecnologias motivam os discentes e as TDM acrescentam à motivação a perspectiva da portabilidade, da ubiquidade que significa utilizar o dispositivo quando e onde desejar; (iv) multimodalidade, pois o ambiente hipermídia do *smartphone* propicia aos discentes a utilização de áudio, mensagens escritas, imagens, vídeo, *emojis*, produzindo, nessa convergência de mídias, uma atitude ativa dos sujeitos; (v) planejamento e reelaboração, pois a aprendizagem móvel favorece um planejamento prévio da interação com os pares; (vi) personalização, na medida em que os discentes utilizam os seus próprios *smartphones*, interagindo com os conteúdos propostos e assumindo o controle do acesso e do caminho percorrido, trazendo um efeito positivo para a aprendizagem [...] (Fonte; Caiado, 2019, p. 36-37).

Reiteramos as considerações das autoras, uma vez que acreditamos que o uso das TDM permite aos alunos, no nosso caso do Ensino Médio, desenvolverem todas essas competências e habilidades, além de possibilitar a utilização de recursos semióticos e multimodais como *emojis* e *stickers* tão ao gosto dos usuários dessa tecnologia móvel.

Faz-se necessário compreender as possibilidades de produções envolvendo culturas letradas que circulam na sociedade heterogênea e multiforme, os textos híbridos, os quais englobam letramentos diferentes como, por exemplo, os “[...] (vernaculares e dominantes), de diferentes campos (ditos ‘popular / de massa / erudito’), desde sempre, híbridos, caracterizados por um processo de escolha pessoal e política e de hibridização de produções de diferentes ‘coleções’” (Rojo; Moura, 2012, p. 13).

Sob essa perspectiva, a escola deve acompanhar todos os avanços tecnológicos pelos quais a sociedade vem passando, visto que o mundo digital disponibiliza cada vez mais novos aparatos tecnológicos, com o intuito de facilitar a vida de seus usuários. Ou seja, vivemos em uma sociedade multicultural e multilíngue, que necessita de facilidades para atender suas necessidades específicas, como armazenamento e veiculação de informações, de maneira célere e atrativa, para atender a consumidores que aumentam suas exigências, à medida que os avanços tecnológicos vêm surgindo, e na escola não é diferente (Silva, 2020).

3 ESCRITA E REESCRITA EM MEIO DIGITAL

De acordo com Koch (2015), a escrita é resultado da atividade de produção textual que tem por base elementos linguísticos imprescindíveis para a tessitura de sua estrutura, a qual requer em seu interior – enquanto evento comunicativo em que interagem sujeitos e seus interlocutores – o conhecimento do leitor que recebe a materialidade textual.

Quanto à reescrita, esclarecemos que adotamos seu conceito tanto como uma prática social quanto como uma prática escolar. É notório que a reescrita é uma prática ainda pouco exercida na escola. A grande preocupação da maioria dos alunos é de escrever para receber uma nota, o que acaba prejudicando o processo de aprendizagem da escrita, visto que a etapa da reescrita acaba sendo, muitas vezes, suprimida. Logo, é necessário que haja um olhar do professor acerca da revisão e da reescrita, pois “[...] os processos de revisão e reescrita possuem caráter recursivo. Isso significa que a revisão pode ser evocada pelo autor em qualquer momento do processo de construção textual e não ocorre unicamente após a primeira versão ser finalizada” (Gasparotto; Menegassi, 2013, p. 30).

Para compreendermos melhor a produção textual em meio digital, ressaltamos que vivemos em uma sociedade que acompanha a evolução tecnológica com suas “facilidades” e seus desafios. Desta forma, o ensino, em um sentido mais amplo, deixa de ser transmissivo para ser ativo, colaborativo, mais autônomo e socializado, acompanhando as múltiplas linguagens existentes atualmente. Assim como o ensino vem sendo reformulado, a nova BNCC (Base Nacional Comum Curricular)¹ traz sugestões no processo de letramento e inclui em sua proposta a adaptação de metodologias de ensino, trazendo para o contexto educativo a utilização das *flcs* como estímulo para

1 A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Conforme definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), a base curricular deve nortear os currículos dos sistemas e redes de ensino das unidades federativas, como também as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, em todo o Brasil. A BNCC estabelece conhecimentos, competências e habilidades que se espera que todos os estudantes desenvolvam ao longo da escolaridade básica. Orientada pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, a base curricular soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Disponível em: <https://www.basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 out. 2019.

a escrita e a reescrita em ambiente digital, com o intuito de promover o letramento digital (Silva, 2020).

Compreendemos a *fic* como gênero discursivo e esclarecemos que em seu universo há a forte influência das práticas de multiletramentos, como também a presença de um dicionário com vocabulário específico. Sob essa perspectiva, é possível a realização de diferentes abordagens pedagógicas, uma vez que, no universo das *fics*, é possível o reconhecimento da diversidade de linguagens e de culturas que estão presentes nas práticas de leitura e de escrita dos jovens contemporâneos para além do letramento tradicional. De acordo com alguns produtores das *fics*, o romance, o terror e o drama são os exemplos mais comuns de escrita ficcional. Isso, porque, há uma gama de sagas, animes, filmes e músicas sendo produzidas, abordando tais gêneros e, consequentemente, servindo como fonte de inspiração para os autores das *fics*. Muitos adeptos do mundo das criações de fãs fazem uso extremo de apenas um gênero, mesclando-o ou utilizando a opção de temáticas sociais, acrescentando os gêneros citados como base para retratá-los (Silva, 2020).

O que verificamos em nossa pesquisa é que a maioria das *fics* criadas têm como temática o universo LGBTQIAPN+ ∞ ¹. Podemos afirmar que as chamadas “fã-fiqueiras” as utilizam como uma forma de autoexpressão ou apenas para a criação de histórias com base em *shipp*s, que significa a junção de um casal dentro de algum seriado, filme, bandas ou grupos, animes e outras fontes de inspiração. Ao utilizarem a temática LGBTQIAPN+ ∞ , seus(as) produtores(as) tanto externam seus sentimentos reprimidos quanto se solidarizam com a comunidade LGBTQIAPN+ ∞ e, também, com pessoas que se inserem e/ou defendem seus membros, os quais, muitas vezes, são discriminados pela sociedade, coadunando com a perspectiva da abordagem dos multiletramentos (Silva, 2020).

1 Adotamos a sigla LGBTQIAPN+ ∞ , com o intuito de trazer uma nova contribuição científica para a comunidade que tem por base original as iniciais: L (Lésbica), G (Gays), B (Bissexuais), T (Transgênero). Às quais foram incluídas as letras Q (*Queer*/Questionando), I (Intersexuais), A (Assexuais/Arromânticas/Agênero), P (Pansexuais), N (Não-binários). Forma-se, assim, a sigla contemporaneamente conhecida LGBTQIAPN+, na qual acrescentamos o símbolo ∞ (infinito) para ter um espectro que contemple todos(as) aqueles(as) que, porventura, sejam parte inerente desse tronco, que vem se expandindo desde sua gênese, ou passarão a ser, quando outros sujeitos reconheçam, de fato, suas existências. Reiteramos o uso do símbolo (∞), após o símbolo (+), com o intuito de reforçar as diversas possibilidades de expressões de sexualidade e de gênero, para além da soma um infinito de subjetividades que ainda estão por vir, como um ato de resistência e de respeito, tolhendo qualquer tipo de cerceamento social.

No universo das produções de fãs sobre a cultura *K-pop*, a *fic* e suas peculiaridades multissemióticas possibilitam a intersecção de diversas semioses nas produções, as quais enriquecem sobremaneira seus produtores e seguidores e/ou admiradores das produções na plataforma Wattpad. Nas produções de fãs sobre a cultura *K-pop*, encontramos uma gama de recursos multissemióticos, os quais [...] exigem do leitor habilidades para lidar com uma multiplicidade de linguagens, semioses e modos para deles fazer sentido. A interface com o visual, oral, gestual, tátil e outros recursos semióticos têm se tornado imprescindível na formatação de gêneros textuais que circulam socialmente. (Cani; Coscarelli, 2016, p. 19)

Sob esse viés, as interações ocorrem no próprio texto, cenário de inúmeras posições axiológicas e de implícitos que são compreendidos como resultado dessa interação discursiva. Na perspectiva das interpretações multissemióticas possíveis de serem realizadas, a sociossemiótica “[...] interpreta a semiose humana como uma rede complexa de inter-relações que se presentifica nas interações” (Cunha, 2018, p. 64). Logo, verificamos a relevância das interações proporcionadas pelas interpretações multissemióticas, “[...] produzindo comunicações que, aliadas umas às outras, ampliam os sentidos, colaborando para um entendimento profundo da linguagem e do funcionamento nas relações sociais” (Cunha, 2018, p. 64).

Dessa forma, existe um vasto e rico campo de investigações semióticas nas *Fics*, já que as produções ficcionais fazem uso de várias semioses para que se realizem os processos de construção dos sentidos, na comunicação entre os sujeitos participantes das interações verbais e não verbais (Silva, 2020). Assim, a produção textual em meio digital permite uma gama de possibilidades de aprendizagem que engloba desde a utilização de recursos semióticos e multimodais à prática do letramento digital. Corroboramos com os postulados de Barton e Lee (2015) ao afirmarem que:

a visão do letramento digital como prática social adotada nos permite situar as práticas de letramento on-line na ecologia cultural e linguística de um participante, na crença de que maneiras de lidar com tecnologias e linguagens são incorporadas às experiências dos indivíduos.

Acreditamos que a escola pode perfeitamente fazer uso das oportunidades que o mundo digital oferece como ferramentas e sites educativos, incluindo os que permitem a prática da leitura e da produção textual, como, por exemplo, o “www.wattpad.com”, que atrai os alunos pela diversidade de produções ficcionais para leitura e

também instiga a prática da produção textual (Silva, 2020). De acordo com Silva, Serra e Caiado (2021, p. 83):

Em espaços como este, os escritores e leitores podem interagir ao postar um comentário sobre a produção ficcional; permitir correções ortográficas, com as conhecidas *betas*. Os autores também podem incluir notas ao final dos capítulos, as quais permitem aos leitores o *feedback*. Por meio da nota do autor, é possível que o leitor realize um comentário no final dos capítulos, com o objetivo de dar um retorno a alguma observação dada pelo *ficwriter*, fanfiquero(a), à narrativa ficcional (Silva; Serra; Caiado, 2021, p. 83).

Podemos observar a paixão que as fanfiqueras têm pelo universo das *fics*, visto que as práticas de leitura, de escrita, de reescrita e as interações realizadas nos ambientes digitais em que circulam as produções ficcionais são realizadas de forma contínua. Destacamos diferentes benefícios da escrita em meio digital, com as *fics*, e a necessidade de mudanças nas práticas comumente realizadas na escola, no que diz respeito, sobretudo, à produção textual, incluindo a reescrita. Nesse sentido, é possível levar para o contexto educacional atividades que desenvolvam a produção textual com as *fics*, a exemplo das atividades realizadas em nossa pesquisa.

Ademais, tais ambientes proporcionam oportunidades dos multiletramentos, do letramento digital e dos que não se limitam ao ambiente escolar, visto que a sociedade contemporânea exige dada vez mais essas habilidades e competências.

4 O GÊNERO *FIC* NO SITE WATTPAD

Na Grécia Antiga, Aristóteles foi o primeiro filósofo a postular que a arte na verdade era uma representação, ou melhor, uma imitação da natureza. Já Dionísio de Halicarnaso, historiador e crítico literário grego, nascido no século I a. C. via a imitação de forma diferente da visão aristotélica. Nas palavras de Jamison (2017, p. 40) em relação a Dionísio de Halicarnaso: “Ele afirmava que a arte - pelo menos a arte de escrever - era mais verdadeiramente uma arte de imitar outros bons escritores que tinham escrito bem antes de você”. Ou seja, o historiador Dionísio via a boa produção textual como *imitatio*, ao substituir a concepção *mimesis* proposta por Aristóteles.

Ao longo da História, temos diferentes exemplos de como a boa escrita influencia e toca muitos de seus escritores e admiradores. O que talvez muitos não

percebam é que diferentes obras de arte, verdadeiros clássicos da literatura universal, tiveram inspiração em outras obras que as antecederam, assim como versões diferentes e continuações de obras a partir de releituras. Jamison explica que:

Dizemos que Shakespeare escreveu *Hamlet*. Quando eu levanto essa questão de leve, não é para sugerir que algum outro cara escreveu [...], mas quero dizer que a autoria dramaturgica da Renascença era uma questão mais porosa e colaborativa do que imaginamos. Pesquisas recentes mostram como as peças de Shakespeare incorporavam as inovações de atores e outros envolvidos com sua companhia [...]. Shakespeare era e ainda é uma marca, ou seja, um nome que indicava um certo padrão e estilo de entretenimento, mas também o cara que fez o esforço maior de escrita e, por isso, merecedor da maior parte do crédito (Jamison, 2017, p. 42).

Assim como as obras de Shakespeare, a obra *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, serviu de inspiração para escritores como Alonso Fernández de Avellaneda, na realidade um pseudônimo para algum escritor que não quis assinar seu nome em sua produção literária, o qual, em 1614, escreveu uma pequena continuação para a obra citada de Cervantes (Jamison, 2017). A obra apócrifa, de autoria do escritor misterioso, inspirou o autor de *Dom Quixote* a continuar seu clássico e dar outro rumo ao seu personagem principal. Assim como este exemplo, outros autores aproveitam sugestões dadas por admiradores e por críticos para escrever novas versões de suas obras. Ou seja, observamos que, ao longo da História, foram criadas possibilidades reais de se produzir textos e/ou obras ficcionais. Na atualidade, a inspiração para a produção das *fic*s vem de forma muitas vezes espontânea.

Mas, por que *fic*? Importante esclarecimento nos dá Jamison (2017) ao explicar que:

[...] chamam de “brincar na caixa de areia de outra pessoa” ou “pedir emprestado os brinquedos do vizinho”. Eu chamo de “escrever”. Os oponentes chamam de “roubo” - e eu chamo isso de palhaçada. Independente de como chamamos, no entanto, hoje entendemos a *fanfiction* basicamente como uma escrita que continua, interrompe, reimagina ou apenas faz alusão a histórias e personagens que outras pessoas já escreveram. *Fanfiction* significa que seus escritores molham os pés, sujam as mãos - e, mesmo que outras partes do corpo às vezes também fiquem molhadas e sujas nessas histórias, não significa que elas não possam ser inteligentes (Jamison, 2017, p. 31).

Cada *fic* é produzida em websites que podem ser compartilhados on-line. No caso de nossa pesquisa, os sujeitos produzem seus textos no site <<https://www.wattpad.com/>>. Em espaços como este, os escritores e leitores podem interagir ao postar um comentário sobre a produção ficcional; permitir correções ortográficas, com as conhecidas *betas*; os autores podem também incluir notas ao final dos capítulos, as quais permitem aos leitores o feedback. Por meio da nota do autor, é possível que o leitor realize um comentário no final dos capítulos, com o objetivo de dar um retorno a alguma observação dada pelo *ficwriter*, o fanfiqueiro(a), à narrativa ficcional. Sobre a *beta*, Paris *et al.* explica que:

Outra característica relevante no processo de produção de *fanfiction* é a presença de práticas de revisão realizadas por um *beta-reader* ou, em outras palavras, um revisor de texto que se dispõe a “*betar*” uma *fanfiction* voluntariamente. O escritor, sendo a primeira pessoa a ler a *fanfiction*, seria o *alpha-reader* e o revisor, suposta segunda pessoa a lê-la, o *beta-reader*, considerando que *alpha* e *beta* são letras do alfabeto grego que indicam a sucessão de elementos (Paris *et al.*, 2016, p. 43).

O termo *beta-reader* foi cunhado pela própria comunidade de fãs e permite a interação entre os produtores e leitores, uma verdadeira integração comunicativa entre seus colaboradores no processo de escrita do gênero *fic*, explicitando a quão social e participativa são essas relações estabelecidas entre os membros das comunidades. Elucida Paris *et al.* (2016, p. 4) que: “O sujeito [...] participa ativamente das práticas de letramento - seja como leitor/produtor - se comparado ao contexto do texto impresso, em que a interação explícita entre membros de uma comunidade ocorre de modo menos recorrente”.

Jamison (2017), ao se referir ao fenômeno *Fanfiction*, esclarece que:

As comunidades de escritores e a forma como veem seus próprios trabalhos mudam. Poderíamos dizer que a escrita é a comunidade cuja única constante é a mudança, mas então imediatamente teríamos que emendar nosso clichê para incluir o “*wank*” constante - um termo que recentemente evoluiu para designar discussão irritante e estridente - que a mudança constante causa (Jamison, 2017, p. 40).

Assim, compreendemos que a cada nova leitura, a cada nova inspiração, os escritores que produzem escrita ficcional não encontram limites para suas criações. Como muitas fanfiqueiras afirmam: “é uma maneira de expressar minha arte”, uma

vez que a escrita, muitas vezes, colaborativa, estimula tanto a prática da leitura quanto da própria produção textual, além, é claro, de ampliar o conhecimento de mundo e o vocabulário de quem escreve em meio digital.

Nessa conjuntura, as práticas de letramento digital, as quais envolvem habilidades individuais e sociais, surgem emparelhadas às necessidades globais de comunicação. Além disso, a criação de novos espaços na web permitiu a interação através de múltiplas formas de utilização da linguagem e as *fic*s surgem nesse universo e possibilitam que jovens realizem práticas de leitura, produção textual e reescrita. Reiteramos que nossa pesquisa parte de interações possíveis por diversas mídias, a exemplo do WhatsApp, permitindo o compartilhamento de ideias, sugestões e servindo, inclusive, de fonte de inspiração para narrativas, capítulos de livros e mudanças de roteiros.

A utilização das *fic*s, contextualizadas em nossa pesquisa, na possibilidade de escrita e reescrita textual, é de suma relevância para o ensino de língua portuguesa, no eixo produção textual, visto que, por meio das análises de como as interações realizadas por jovens fanfiqueras do Ensino Médio, em um grupo de WhatsApp, e suas influências na reescrita de *fic*s, será possível averiguar com maior eficácia a prática da produção textual reelaborada, em consonância com as habilidades e competências exigidas para esse componente curricular. Sendo assim, destacamos que a pesquisa em tela possui importância social e científica, uma vez que traz uma proposta inovadora no que tange a produção textual tão significativa para as práticas sociais e acadêmicas dos sujeitos.

5 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Nossa pesquisa pertence à linha 2 do Mestrado em Ciências da Linguagem, da Universidade Católica de Pernambuco (Unicap), intitulada “Organização linguística e identidade social”. Nesse sentido, é de cunho qualitativo e utilizou a modalidade estudo de caso, já que se trata da busca de um fenômeno contemporâneo em um contexto real de produção, para a verificação de convergências e divergências (Rocha, 2002). Esse tipo de pesquisa apresenta estratégias com vantagens e desvantagens inerentes.

No que tange ao estudo de caso, Yin (2005) postula que:

Em geral, os estudos de caso representam a estratégia preferida quando se colocam questões do tipo “como” e “por que”, quando o pesquisador tem pouco controle sobre os acontecimentos e quando

o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto da vida real (Yin, 2005, p. 19).

Nessa conjuntura, os resultados de cada etapa da pesquisa determinarão as alterações das etapas seguintes, já que seu planejamento tem a tendência de ser pouco flexível. Com a utilização dessa modalidade de pesquisa, foi possível organizar as etapas seguintes para a execução das análises com maior segurança, com o intuito de analisar como as interações, realizadas por jovens fanfiqueiras do Ensino Médio, em um grupo de WhatsApp, influenciam na reescrita de *Fics*. Para contemplar a pesquisa, qualitativamente, nosso procedimento de coleta de dados se deu à medida que os sujeitos produziam as *fics*, interagiam no grupo de WhatsApp e reescreviam as modificações sugeridas nas interações.

Na sequência, realizamos uma entrevista semiestruturada, com cada sujeito participante, com o intuito de traçar um perfil das alunas pesquisadas. As etapas de aparição do *corpus*, para efeito de análises, foram as seguintes:

1. *Print* (seleção) da primeira tela de cada *fic* analisada, com o intuito de contextualizar o enredo da produção ficcional;
2. Escolha das partes da *fic* que foram comentadas no grupo;
3. Seleção das sugestões/interações no grupo de WhatsApp sobre a *fic*;
4. *Prints* da *fic* reescrita, a partir das sugestões dadas no grupo das fanfiqueiras;
5. Análise do *corpus* a partir dos multiletramentos e dos letramentos digitais.

Ademais, esclarecemos que todos os trechos foram transcritos na íntegra. Assim compreendido, reiteramos que a pesquisa foi submetida e aprovada no Comitê de Ética da Universidade Católica de Pernambuco com o número do parecer 3.464.702.

6 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Para dar início às nossas análises, esclarecemos que, em relação às interações no grupo de WhatsApp, optamos por uma identificação de cor diferente para cada sujeito, com o intuito de preservar suas identidades, descritas abaixo:

Figura 1 - Tabela com as cores de cada sujeito nas interações do grupo de WhastApp

	S1
	S2
	S3
	S4
	S5

Fonte: Imagem gerada pelas pesquisadoras.

A princípio, abordaremos o perfil do S2 selecionado para este recorte. O S2 tinha 17 anos, na época da pesquisa, era aluna do segundo ano do Ensino Médio de uma escola da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco. A exemplo do primeiro sujeito, também conheceu as *fics* por meio de uma amiga que lia e escrevia produções ficcionais em meio digital, e então resolveu seguir o mesmo caminho. Para o S2, a *fic*, além de ser um refúgio, é um meio de falar e de se expressar, como também é uma oportunidade de falar sobre o que gosta e sobre o que não gosta.

O S2 informou que escreve *fics* duas vezes por semana e sempre aceita a ajuda da *beta* para realizar as correções ortográficas de suas participações. Os benefícios trazidos pelas *fics* para o S2, segundo informado na entrevista, são melhorias tanto na leitura quanto na escrita, também com reflexos positivos em seu rendimento escolar. A *fic* do S2 tem por inspiração a série *Marianne* da Netflix, na qual uma escritora francesa, desde muito jovem, tem sonhos sobrenaturais com uma bruxa chamada Marianne, que foi queimada viva e jura vingança para os descendentes de quem a queimou. Em virtude disso, a escritora decide escrever livros de terror, os quais viram verdadeiros best-sellers, e, curiosamente, todos os acontecimentos que são narrados nos livros acontecem na vida real, na série. O S2 decide escrever uma *fic* tratando de assuntos sobrenaturais, envolvendo bruxas e vultos, que sugerem ser fantasmas, informações que se encontram presentes na história de *Marianne*. A *fic* já se inicia com essa temática.

Ademais, a *fic* relata o cotidiano de uma família composta por mãe, pai e uma bebê. Gabriella, que é a protagonista da *fic*, guarda um segredo de infância, sonhos assustadores com bruxas e fantasmas. Na idade adulta, seus sonhos aterrorizantes voltam a acontecer, porém seu marido, de maneira muito insensível, não acredita em seus relatos.

Figura 2 – Tabela com os trechos da introdução da *fic* e *print* das primeiras interações no grupo de WhatsApp das fanfiqueiras.

<p>Provavelmente, o horário era três horas da manhã, dava para sentir o seu medo no meio dos seus respiros profundos, Gabriela escutou um barulho vindo da cozinha, eram passos... só quem de quem? Ela estava sozinha. Ela então caminhou até a cozinha com o coração na mão, e então ela escuta um choro de criança, mas não há crianças na casa. Depois de muitos suspiros resolve procurar ajuda, ligou de imediato para um padre. Por volta das 3:50 ele chega com sua cruz e sua água benta abençoando toda a casa e tirando todo o mal que estava lá dentro. [...]</p>	<p>depois de um tempo...</p> <p>Oi, meu nome é Gabriella e eu morava sozinha quando aconteceu algo sobrenatural em minha vida, mas atualmente está tudo bem, até agora não aconteceu mais nada do tipo. Moro em uma cidade Chamada Fearcity há muito tempo atrás, é uma cidade pequena, mas, tem tudo o que você precisa. [...]</p> <p>Já teve histórias aqui de bruxas que foram encontradas mortas próximo a cidade fearcity pelos caçadores de bruxa, e quem sabe as bruxas da idade média não querem vingança por acontecimentos do passado??</p>	
---	---	--

Fonte: Site Wattpad e grupo de WhatsApp das fanfiqueiras.

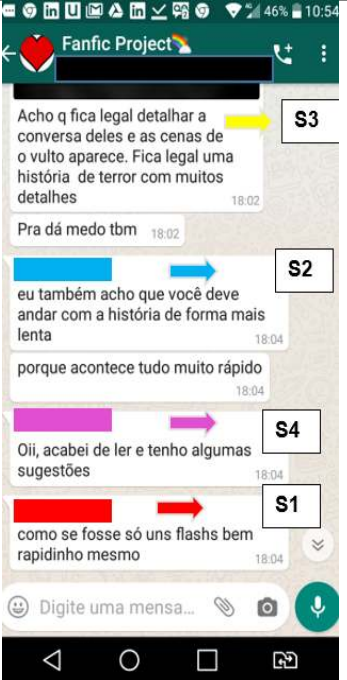
Verificamos, desde o início da *fic*, já na introdução, a preocupação do S2 em contextualizar sua participação na história. Assim, temos um cenário de suspense, primeira coluna da figura 2: “Provavelmente, o horário era três horas da manhã, dava para sentir o seu medo no meio dos seus respiros profundos, Gabriella escutou um barulho vindo da cozinha, eram passos... só quem de quem? Ela estava sozinha”. Realmente, um clima de suspense criado pelo S2 para prender a atenção de seus leitores.

No enredo da *fic*, colunas 1 e 2 da Figura 2, mais uma vez verificamos semelhanças entre a série da Netflix e a produção ficcional do S2, uma vez que tudo se inicia a partir de sonhos recorrentes com bruxas, assombrações e demônios, tanto com a personagem da série como também com a personagem da *fic*. O medo está presente na personagem Gabriella, o que a faz ligar de imediato para um padre, após ter escutado choro de criança, sem ao menos ter criança em sua casa. Na série, há a presença de um padre, que faz exorcismo na casa dos pais da escritora francesa, a qual está hospedada na casa de seus genitores, com uma amiga que a acompanha durante a visita. Na *fic*, temos a presença do padre. “Por volta das 3:50 ele chega com sua cruz e sua água benta abençoando toda a casa e tirando todo o mal que estava lá dentro”, diz na primeira coluna da Figura 2.

Outro dado interessante é a apresentação da personagem pelo S2, uma vez que a produtora da *fic* dá voz à personagem Gabriella, que relata seu drama: “Oi, meu nome é Gabriela e eu morava sozinha quando aconteceu algo sobrenatural em minha vida [...]”. No final da segunda coluna da Figura 2, temos outras informações que contextualizam melhor a *fic*: “Já teve histórias aqui de bruxas que foram encontradas mortas próximo a cidade fearcity pelos caçadores de bruxa, e quem sabe as bruxas da idade média não querem vingança por acontecimentos do passado??”.

Assim que a fanfiqueira posta uma nova *fic* no site de nossa pesquisa, ela fica muito animada para ouvir as sugestões de suas colegas. O primeiro diálogo entre os sujeitos S2 e S3 se dá a partir da utilização de *stickers e emojis*, na terceira coluna da Figura 2. Um verdadeiro convite para os outros sujeitos participarem das interações, realizarem a leitura da *fic* e darem sugestões de melhorias ou mudanças para ela.

Figura 3 - Trecho da última parte da *fic*, *print* das interações no grupo de WhatsApp e trecho da última parte da reescrita da *fic*, após as interações em um grupo de WhatsApp.

<p>[...] e então ele começa a entender tudo; seu medo por dormir sem o abajur ligado, seu por deixa-lo sozinho na casa com a filha, seu medo por dormir tranquilamente e de repente acordar por conta de sonho que sempre acontece. E então, Gabriella resolve dormir tranquilamente e de repente acordar por conta de um sonho que sempre acontece. E então Gabriella resolve dormir tranquilamente, pois, a única coisa que ela nunca havia dito a seu marido tinha sido contado naquela noite.</p>		<p>[...] Ela acordava em um lugar estranho, no qual está em um caminho sem fim, era um lugar que dava arrepios; totalmente antigo. Ecoavam gritos vindos de um caminho que ela não conseguia achar, desesperada, grita de volta. Quando finalmente encontra o lugar no qual está vindo os gritos, era uma bruxa sendo queimada por vários outros, pedindo ajuda. Quando vou ajuda-la...</p>
---	---	---

Fonte: Site Wattpad e grupo de WhatsApp das fanfiqueras.

Percebemos, na sequência dos *prints* da *fic* que foram selecionados, pela construção do enredo, diversas semelhanças entre o herói, fonte inspiradora para a escrita da *fic*, a escritora Emma, e o herói construído pelo S2, Gabriella.

Com a produção da *fic*, o S2 teve oportunidade de ativar conhecimentos da situação comunicativa, inclusive para a realização das interações no grupo de WhatsApp das fanfiqueras. Como também foi capaz de estimular nos outros sujeitos da pesquisa o desenvolvimento de ideias sobre o enredo de sua *fic*, para que as sugestões fossem possíveis. Para nós, o mais importante foi a possibilidade de realizar a reescrita textual, que muitas vezes é colaborativa, como ocorre com a correção da *fic* pela *beta*,

por meio da utilização do Google Docs. Há, por parte da *beta*, a ativação de conhecimentos gramaticais, lexicais e ortográficos para a realização da correção da *fic*, o que verificamos na reescrita dela.

As produções ficcionais, como a *fic*, dialogam com a realidade da sociedade heterogênea, multicultural e multilíngue do século XXI. Nesse sentido, a realização de interações, como as realizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa em um grupo de WhatsApp, demandam, da parte dos leitores e dos produtores das *fics*, novas capacidades de compreensão, com o intuito de interagir com os multiletramentos emergentes, os quais carecem de significação.

Os multiletramentos, nesse contexto, têm relação com a vivência na prática e não apenas com o conhecimento adquirido na escola. As práticas sociais de nossos sujeitos comprovam que as práticas sociais de letramento estão em todos os lugares, atualizando-se no tempo e na cultura. Dessa forma, a cultura da convergência das mídias impulsiona as produções das *fics*, e o universo juvenil permite a criação de histórias que “mergulham” nesse mundo. Um exemplo disso é a *fic*, uma vez que o S2 a produz a partir de sua paixão por histórias de terror e de suspense, e inspira-se na série da Netflix.

Sob esse prima, a *fic* possibilita aos leitores do site Wattpad a prática dos multiletramentos, uma vez que a escrita favorece os processos de leitura on-line nas formas textuais e não textuais. Há nelas várias imagens, incluindo capas para os livros e imagens de personagens que existem no meio midiático. Essa prática favorece o senso criativo e imaginativo de seu autor-criador, além de uma análise crítica e contextual de seus acontecimentos.

O letramento digital é outro ponto relevante para nossa pesquisa, pois, observamos que todos os sujeitos participantes são nativos digitais, já que conhecem o hipertexto e as hiper mídias e têm facilidade com o mundo virtual. Além disso, ressaltamos a importância para esses jovens do uso das TDM, como possibilidade real de fazer uso de vários recursos semióticos, como alguns que foram utilizados nas interações da *fic*, como os *emojis* e os *stickers*.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No que se refere aos multiletramentos, temos, em nossos resultados:

1. Presença da multimodalidade nas cores e formas utilizadas no grupo de WhatsApp das fãnticas, incluindo a utilização de *stickers* e *emojis*;

2. Questões sociais como a utilização da temática LGBTQIAPN+∞, o que ratifica uma das preocupações dos multiletramentos quanto à hibridização de produções, como cita um dos sujeitos da pesquisa, ao esclarecer que *fic*s de conteúdo LGBTQIAPN+∞ são as mais comuns e valorizadas no mundo das fanfiqueiras.

As produções ficcionais, como a *fic* analisada, dialogam com a realidade da sociedade heterogênea, multicultural e multilíngue do século XXI. Nesse sentido, a realização de interações, como as realizadas pelos sujeitos de nossa pesquisa em um grupo de WhatsApp, demandam, da parte dos leitores e dos produtores das *fic*s, novas capacidades de compreensão, com o intuito de interagir com os multiletramentos emergentes, os quais carecem de significação.

Os multiletramentos, nesse contexto, têm relação com a vivência na prática e não apenas com o conhecimento adquirido na escola. As práticas sociais de nossos sujeitos comprovam que as práticas sociais de letramento estão em todos os lugares, atualizando-se no tempo e na cultura.

Com a realização desta pesquisa, comprovamos a evolução tecnológica da sociedade. Acompanhar os avanços que o ambiente digital proporciona para pessoas de todas as idades possibilitou-nos conhecer o mundo das *fic*s. Ademais, em um universo juvenil, interações por meio de redes sociais são cada vez mais comuns. Por esse motivo, promover que jovens do Ensino Médio interajam por meio do WhatsApp, com a finalidade de comentar as *fic*s produzidas por amigas permite que as fanfiqueiras possam melhorar suas habilidades e suas competências em produção textual, as quais, muitas vezes não são realizadas com tanta eficácia nos moldes da aula padrão na escola, o que necessita ser debatido em formações de professores.

Outro destaque importante, nesse contexto dos multiletramentos, foi a utilização da temática LGBTQIAPN+∞, visto que é uma preocupação dos multiletramentos: culturas diversificadas e contextos diferenciados. Logo, questões que envolvem preconceito e temas polêmicos permeiam o contexto social contemporâneo, e todos os sujeitos da pesquisa demonstraram essa preocupação. Além disso, o letramento digital foi constatado, já que os sujeitos da pesquisa, todos nativos digitais, demonstraram conhecimento dos ambientes on-line, como o site Wattpad e a rede social WhatsApp. Concluímos que, no ambiente on-line, o letramento, como prática social, comprova as várias possibilidades de aprendizagem, por meio da escrita em ambiente digital.

Em relação aos benefícios da escrita on-line, verificamos, na análise da *fic*, a existência da escrita em meio digital enquanto possibilidade de projeção de identidades, estabelecendo a compreensão do “eu” do âmbito off-line no ambiente on-line. Dessa forma, quando o autor-criador escreve suas *fic*s, direciona-as para diferentes grupos

de leitores, sejam eles os previstos, como é o caso das fanfiqueiras que participam do grupo de WhatsApp, sejam eles os imprevistos, visto que o site Wattpad é visitado por diversas pessoas em todo o mundo. Além disso, há, no ambiente on-line, o letramento como prática social, o que comprova a gama de possibilidades de aprendizagem por meio da escrita em ambiente digital. Essa aprendizagem, portanto, engloba desde a utilização de recursos semióticos e multimodais à prática dos multiletramentos e do letramento digital.

REFERÊNCIAS

- BEVILAQUA, R. “Novos estudos do letramento e multiletramentos: divergências e confluências”. *RevLet-Revista Virtual de Letras*, Goiânia, v. 5, n. 1, 2013.
- CANI, J. B.; COSCARELLI, C. “Textos multimodais como objetos de ensino: reflexões em propostas didáticas”. In: KERSCH, D. F.; COSCARELLI, C. V.; CANI, J. B. (org.). *Multiletramentos e multimodalidade: ações pedagógicas aplicadas à linguagem*. Campinas: Pontes Editores, 2016, p. 15-48.
- CUNHA, A. H. “A gramática do design visual e a relação palavra-imagem na produção de sentidos de tiras da Turma do Xaxado”. *Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea*, Brasília, v. 3, n. 2, p. 63-83, 2018.
- DUDNEY, G.; HOLCKLY, N.; PEGRUM, M. *Letramentos digitais*. São Paulo: Parábola, 2016.
- FONTE, R. F. L.; CAIADO, R. V. R. “A coesão e a coerência em tecnologia digital móvel”. In: *Linguagem e Interdisciplinaridade – Diferentes gestos de interpretação*. São Paulo: Pá de Palavra, 2019.
- GASPAROTTO, D. M.; MENEGASSI, R. J. “A mediação do professor na revisão e reescrita de textos de aluno de Ensino Médio”. *Calidoscópico*, [S.l.], v. 11, n. 1, p. 29-43, 2013.
- JAMISON, A. *FIC: por que a fanfiction está dominando o mundo*. Rio de Janeiro: Anfiteatro, 2017.
- KOCH, I. G. V. *Desvendando os segredos do texto*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2015.
- PARIS, L.G. *et al.* “Oficinas de fanfictions na escola: investigando práticas de revisão e reescrita”. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 441-451, 2016.
- RIBEIRO, A. E.; COSCARELLI, C. V. *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.
- ROCHA, P. F. *Como fazer uma pesquisa científica? – uma abordagem teórico-prática*. Maceió: Edições Catavento, 2002.
- ROJO, R. *Escol@ conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola, 2013.
- ROJO, R.; MOURA, E. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola, 2012.

SILVA, J. C. “Produção textual em meio digital: reescrita de *fic*s a partir das interações em um grupo de Whatsapp”. Dissertação (Mestrado em Ciências da Linguagem) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Linguagem, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

SILVA, J. C.; SERRA, R. W. de A.; CAIADO, R. V. R. “Reescrita de *fic*s a partir das interações em um grupo de WhatsApp”. *Revista Letras Raras*, Campina Grande, v. 10, n. 2, p. 69–95, 2021. DOI: 10.5281/zenodo.10119928. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/RLR/article/view/2002>. Acesso em: 15 jan. 2024.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

CONTRIBUIÇÕES DOS NÚCLEOS DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS E INDÍGENAS PARA O ANTIRRACISMO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM OLHAR SOBRE DISSERTAÇÕES E TESES¹

Weydson Roberto de Souza²
Kleber Fernando Rodrigues³

RESUMO

Os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) existentes nas instituições de ensino que compõem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) configuram-se como oportunos espaços para a construção da educação antirracista e, conseqüentemente, para a superação do atraso colonial imposto pela escravidão. Esses núcleos carregam em suas possibilidades de atuação um papel transformador no bojo das implementações de ações afirmativas e das questões identitárias e étnico-raciais. Nesse cenário, consideramos as conexões entre a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e as leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Neste artigo, temos como objetivo refletir sobre como os Neabis contribuem para o antirracismo no contexto da EPT. No que concerne à metodologia, o estudo assume o veio qualitativo, do tipo exploratório e bibliográfico. Para isso, realizamos um levantamento bibliográfico e documental, cujas fontes abrangem

1 O presente estudo apresentado no IXº Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco (Epepe) é parte da Dissertação de mestrado intitulada “O letramento étnico-racial e as identidades afrodescendentes no contexto dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do IFPE”, que está em andamento no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (IFPE Campus Olinda) do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional (ProfEPT);

2 ORCID: 0009-0000-6150-5078 Filiação institucional: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE) E-mail: brasilweydson@gmail.com.

3 ORCID: 000-001-8437-1578 Filiação institucional: Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). E-mail: kleber@pesqueira.ifpe.edu.br.

as diretrizes que regem a RFEPECT. Os resultados mostram que os Neabis cooperam positivamente com a ressignificação do pertencimento e das identidades étnico-raciais, a partir da participação das pessoas nos núcleos e de seus envolvimento nas ações e projetos implementados. Assim, conclui-se que os Neabis são espaços comprometidos com o desenvolvimento de práticas educativas antirracistas. Porém, ainda sofrem com poucos aportes financeiros e com posicionamentos de negação das identidades étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Antirracismo; EPT; Neabi.

CONTRIBUTIONS OF THE AFRO-BRAZILIAN AND INDIGENOUS STUDIES CENTERS TO ANTIRACISM IN PROFESSIONAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: A LOOK AT DISSERTATIONS AND THESES

RESUMO

The Afro-Brazilian and Indigenous Studies Centers (Neabis) present in the educational institutions that make up the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education (RFEPCT) represent valuable spaces for building antiracist education and, consequently, for overcoming the colonial legacy imposed by slavery. These centers play a transformative role through their actions, particularly in the implementation of affirmative action and in addressing identity and ethno-racial issues. Within this context, we consider the connections between Professional and Technological Education (PTE) and laws number 10.639/2003 and number 11.645/2008. This article aims to reflect on how Neabis contribute to antiracism within the context of PTE. Methodologically, the study adopts a qualitative approach, characterized as exploratory and bibliographic. To that end, we conducted a review of dissertations, theses, academic articles, and books, as well as a documentary analysis based on the guidelines that govern the RFEPCT. The results show that Neabis contribute positively to the redefinition of belonging and ethno-racial identities through participants' involvement in the centers and in the actions and projects they promote. Thus, it is concluded that Neabis are spaces committed to developing antiracist educational practices. However, they still face challenges such as limited financial support and resistance to recognizing ethno-racial identities.

KEYWORDS: Antiracism; PTE; Neabi.

CONTRIBUCIONES DE LOS NÚCLEOS DE ESTUDIOS AFROBRASILEÑOS E INDÍGENAS AL ANTIRRACISMO EN LA EDUCACIÓN PROFESIONAL Y TECNOLÓGICA: UNA MIRADA A TESIS Y DISERTACIONES

RESUMO

Los Núcleos de Estudios Afrobrasileños e Indígenas (Neabis), presentes en las instituciones educativas que conforman la Red Federal de Educación Profesional, Científica y Tecnológica (RFEPCT), se configuran como espacios valiosos para la construcción de una educación antirracista y, en consecuencia, para la superación del atraso colonial impuesto por la esclavitud. Estos núcleos poseen un papel transformador en la implementación de acciones afirmativas y en el abordaje de cuestiones identitarias y étnico-raciales. En este contexto, consideramos las conexiones entre la Educación Profesional y Tecnológica (EPT) y las leyes n.º 10.639/2003 y n.º 11.645/2008. El objetivo de este artículo es reflexionar sobre cómo los Neabis contribuyen al antirracismo en el contexto de la EPT. En cuanto a la metodología, el estudio adopta un enfoque cualitativo, de tipo exploratorio y bibliográfico. Para ello, realizamos un levantamiento de tesis, disertaciones, artículos científicos y libros, así como un análisis documental cuyas fuentes abarcan las directrices que rigen la RFEPCT. Los resultados muestran que los Neabi contribuyen positivamente a la resignificación del sentido de pertenencia y de las identidades étnico-raciales, a partir de la participación de las personas en los núcleos y en sus acciones y proyectos. Se concluye, por lo tanto, que los Neabis son espacios comprometidos con el desarrollo de prácticas educativas antirracistas. Sin embargo, aún enfrentan dificultades como el escaso financiamiento y la negación de las identidades étnico-raciales.

PALABRAS CLAVE: Antirracismo; EPT; Neabi.

1 INTRODUÇÃO

Os discursos racistas herdados da escravidão e do período colonial ainda são utilizados pela sociedade, perpetuando estereótipos e barreiras que estimulam a inferiorização da população negra (pretos e pardos) e dos povos originários. Entretanto, nas duas últimas décadas, as políticas de ações afirmativas brasileiras estão colaborando para dissipar as desigualdades vivenciadas por essas populações, por meio da concepção de preceitos normativos legais.

A promulgação das leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, que tratam sobre a obrigatoriedade de inclusão dos aspectos históricos e culturais dos africanos e dos grupos étnicos afro-brasileiros e indígenas no ensino das escolas públicas e privadas do país, pode ser considerada como um vetor que possibilita a construção de um viés para a educação antirracista.

Impulsionados por essas leis, os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) existentes no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) surgem como espaços proporcionadores das ações de conscientização da diversidade identitária e cultural e promovedores de práticas educativas antirracistas. Ademais, as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) salientam em seus princípios fundamentais a imprescindibilidade do reconhecimento das identidades étnico-raciais.

Nessa perspectiva, mediante um olhar para dissertações e teses, objetivamos analisar em que medida as instituições que constituem a RFEPCT têm buscado garantir a educação antirracista, a partir da atuação e das contribuições dos Neabis. Nesse passo, intencionamos identificar as contribuições das dissertações e teses que viabilizaram direcionamentos para responder à questão: quais contribuições dos Neabis para o antirracismo têm prevalecido nos estudos realizados tendo como lócus de investigação a RFEPCT?

Ao empreender essa reflexão, trazemos considerações alicerçadas em pesquisadores como Gomes (2005), Munanga (2004), Almeida (2018) entre outros, que dedicam seus estudos às questões étnico-raciais. Além disso, no que diz respeito às bases epistemológicas da EPT, buscamos o respaldo de Freire (2011), Pacheco (2015) e Ramos (2014), além de outros pesquisadores.

2 DESENVOLVIMENTO

2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1.1 Raça e Racismo

O combate ao racismo passa pela reflexão sobre as origens do termo raça. De início, é importante esclarecer que o conceito de raça era uma definição equivocadamente biologizada, mas que hoje é compreendida como uma construção histórica e social. Segundo Munanga (2004, p. 21-22), científica e biologicamente, as raças não existem. Por outro lado, culturalmente e socialmente, o conceito de raça deve ser levado em consideração para deslindar e desconstruir o racismo. No contexto brasileiro: “[...] o Movimento Negro ressignifica e politiza afirmadamente a ideia de raça, entendendo-a como potência de emancipação, e não como uma regulação conservadora” (Gomes, 2012, p. 731). Assim, esclarece que desconsiderar o termo raça “não resolve, na prática, o racismo que aqui existe e nem altera totalmente a compreensão intelectual do racismo em nosso país” (Gomes, 2005, p. 47).

O racismo está fundamentado na desigualdade e é descrito como “tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas” (Munanga, 2004, p. 24). O autor elucida ainda:

O racista cria a raça no sentido sociológico, ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça, em sua concepção, é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores aos do grupo ao qual ele pertence (Munanga, 2004, p. 24).

Almeida (2018) define o racismo como: “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam” (Almeida, 2018, p. 25). Também destacamos que Almeida classifica o racismo em três concepções, a saber: a individualista, a institucional e a estrutural.

Na concepção individualista, o racismo possui caráter individual ou de grupos específicos constituídos de forma irracional. Na concepção institucional, o racismo é efetivado como consequência do funcionamento das instituições, que, por sua vez, permitem dinâmicas que geram desvantagens e privilégios baseados na raça, propiciando as desigualdades (Almeida, 2018, p. 30). Na concepção estrutural, as instituições reproduzem o racismo, pois “a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar” (Almeida, 2018, p. 36).

O racismo institucional serve para perpetuar a hegemonia de um determinado grupo racial no poder, fazendo com que “a cultura, os padrões estéticos e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (Almeida, 2018, p. 31). Diante do exposto, alcançamos a compreensão de que a transformação da sociedade “não se efetua unicamente com denúncias ou com o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas” (Almeida, 2018, p. 40).

2.1.2 A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica (RFEPCT)

A dicotomia entre o saber manual e o intelectual é uma das principais tensões relacionadas à história da EPT. Desde o período colonial, a educação no Brasil é conduzida de maneira dualista, onde temos um ensino precarizado destinado às camadas desfavorecidas da população contrapondo uma educação acadêmica reservada à elite brasileira.

Em 1909, durante o governo do presidente Nilo Peçanha, as Escolas de Aprendizes e Artífices foram criadas. Com o passar do tempo, essas escolas sofreram várias transformações em suas nomenclaturas. A primeira década do século XXI trouxe uma abertura para mudanças significativas no cenário das políticas públicas para a educação. Nesse panorama, por força da Lei nº 11.892/2008, foram criados os Institutos Federais e instituída a RFEPCT, tendo em sua base uma proposta de formação humana integral verticalizada. De acordo com o exposto no Artigo 1º da Lei nº 11.892/08, a RFEPCT é constituída pelas seguintes instituições:

I - Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - Institutos Federais; II - Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR; III - Centros Federais de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET-RJ e de Minas Gerais -

A criação da RFEPCT possibilita uma educação centrada na perspectiva humana e emancipadora, considerando que a educação precisa estar associada à inclusão e à edificação de uma sociedade alicerçada na igualdade política, econômica e social.

Freire (2011) aponta a necessidade de luta pela formação humana dirigida para granjear a verdadeira liberdade da humanidade, por meio da capacidade de compreensão, criação e transformação compromissada com os oprimidos da sociedade. Assim, a escola deve buscar na prática social e pedagógica os mecanismos para desconstruir “o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional” (Ramos, 2014, p. 100). Pacheco (2015) aduz que o conceito de inclusão deve estar atrelado ao de emancipação. Por extensão, o conceito de inclusão abriga o combate aos diversos modelos de discriminações e preconceitos, que também geram violência e intolerância.

Ademais, as vigentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica salientam, em conformidade com o artigo 3º, §2 da Resolução CNE/CP nº 01/2021, que:

“Art. 3º - São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: [...] XIII - reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas, populações do campo, imigrantes e itinerantes (Brasil, 2021, p. 1)”.

Nesse cenário, devemos considerar a conexão entre a EPT, a Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/08, pois, ao considerarmos os princípios, a abrangência e a importância da RFEPCT, não podemos cometer o equívoco de deixar de relacioná-la com a educação antirracista.

2.1.3 Educação Antirracista

Historicamente, a educação no Brasil é marcada pelo eurocentrismo e pela contumaz exclusão das heranças e tradições culturais afro-brasileiras e indígenas dos currículos escolares, que destituem das classes populares a autonomia social e a cidadania, subjugando-as por meio da branquitude. Para Laborne a branquitude é uma forma de comportamento social construída “a partir de uma situação estruturada de

poder, baseada numa racialidade neutra, não nomeada, mas sustentada pelos privilégios sociais continuamente experimentados” (Laborne, 2014, p. 152).

Além disso, entendemos que “educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional” (Troyna; Carrington, 1990, p. 1). Ademais, necessitamos de uma educação antirracista que preze pela construção do discurso e da ação pedagógica que potencializem os processos de resistência dos grupos e classes colocados à margem dos direitos sociais. Portanto, devemos atuar na educação para que as políticas de ações afirmativas logrem êxito, mediante ações e políticas educacionais.

Nessa mesma esteira, os educadores brasileiros necessitam com urgência favorecer, no interior das instituições de ensino, as reflexões no que diz respeito às relações raciais no Brasil e sua diversidade, objetivando a construção e a consolidação da educação antirracista.

2.2 METODOLOGIA

A descrição dos procedimentos metodológicos empregados para obter os objetivos pretendidos é fundamental para o andamento de uma pesquisa, visto que, quando realizamos uma pesquisa, enfrentamos um problema que requer a procura de informações suficientes para respondê-lo ou então a organização sistemática de informações que estão em desordem (Gil, 2023, p. 1). Nesse sentido, compreendemos que a pesquisa “é um procedimento formal, com método de pensamento reflexivo, que requer tratamento científico e se constitui no caminho para conhecer a realidade ou para descobrir verdades parciais” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 155). Sobre a importância do ato de pesquisar, concordamos com a afirmação de Freire: “[...] Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, 1996, p. 32).

A presente investigação identifica-se como pesquisa qualitativa. Na visão de Gil, a pesquisa qualitativa busca, “mediante um processo não matemático de interpretação, descobrir conceitos e relações entre os dados e organizá-los em um esquema explicativo” (Gil, 2021, p. 2). Para o tratamento metodológico investigativo, inserimos nosso olhar na perspectiva teórica do materialismo histórico-dialético. Nesse sentido, a partir da compreensão de que a interpretação dos fenômenos investigados na concepção do materialismo histórico-dialético transita pela “[...] análise crítica do atual quadro histórico, social, político e econômico, acreditamos que o materialismo histórico-dialético possa fomentar reflexões acerca da realidade” (Leite, 2017, p. 848). Entendemos,

assim, a pertinente condução desta pesquisa, com vistas a possibilitar reflexões sobre paradigmas presentes em nossa sociedade, a exemplo do combate ao racismo.

Diante disso, vislumbramos que o “Estado da Arte” é um procedimento essencial para perscrutar o desenvolvimento do atual cenário da produção acadêmica, sendo imprescindível para mapear “[...] conceitos, entendimentos e publicações, traçando um panorama geral do conteúdo destas publicações” (Cruz; Ferreira, 2023, p. 9). Os autores ainda consideram que “são várias as características que dão importância ao Estado da Arte, sobretudo detalhar a evolução das pesquisas, identificando contradições, referencial teórico, integração de perspectivas diferentes ou opostas, e até mesmo temas que são emergentes” (Cruz; Ferreira, 2023, p. 9).

Nessa direção, realizamos um levantamento bibliográfico, a partir de livros, teses, dissertações e artigos científicos. Simultaneamente, procedemos um levantamento documental, cujas fontes abrangem as diretrizes que regem a RFEPCT. Nesse sentido, analisamos as contribuições dos Neabis para o antirracismo no contexto da RFEPCT mediante inventariação de pesquisas presentes no *Catálogo de Teses e Dissertações*, atrelada à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Ao acessar a base de dados e pesquisar pelas palavras-chaves, empregamos um refinamento dos dados mediante recorte temporal das publicações entre os anos de 2014 e 2024. Todos os trabalhos analisados foram publicados em língua portuguesa. Também empregamos aspas duplas nos descritores compostos por mais de uma palavra e/ou o emprego das respectivas siglas das palavras-chave. A utilização desse recurso permitiu alcançar mais obras relevantes ao propósito da pesquisa. Na Tabela 1, demonstraremos os quantitativos de trabalhos recuperados mediante combinação dos descritores selecionados.

Tabela 1 - Quantitativo de dissertações e teses recuperadas conforme base de dados científicos

PALAVRAS-CHAVES	CATÁLOGO DE TESES & DISSERTAÇÕES DA CAPES	
	TESES	DISSERTAÇÕES
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas	4	36
“Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas”	2	30
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas com a substituição pela sigla NEABI	4	45
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas AND Educação Profissional e Tecnológica	1	6

Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas AND Instituto Federal	2	14
Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas AND Colégio Pedro II	0	1

Fonte: Souza e Rodrigues com base nos resultados extraídos do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes.

De acordo com a Tabela 1, localizamos vários trabalhos que apresentam potencial para serem examinados com maior minúcia. Além disso, alguns trabalhos aparecem repetidamente em várias utilizações de diferentes descritores. Com base nessas informações, contemplamos os trabalhos que abordam a atuação dos Neabis no âmbito da RFEPCT, considerando os institutos federais e o Colégio Pedro II, uma vez que a maior parte das pesquisas localizadas foram desenvolvidas no contexto dos Neabis ou Neabs das universidades e de outras instituições de ensino.

Desse modo, após exame pormenorizado dos resultados obtidos, o corpus foi organizado por 12 (doze) textos científicos, sendo 2 (duas) Teses e 10 (dez) Dissertações. A análise detalhada dos resultados é apresentada no tópico “Resultados e discussões”.

2.3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Estruturamos os resultados e discussões em formato de resenha. Os textos escolhidos foram analisados com destaque para as seguintes variáveis: autoria, tema, objetivos e resultados. No Quadro 1, apresentamos as duas teses que abordam as contribuições dos Neabis para o antirracismo no contexto da EPT e, em seguida, analisamos brevemente essas pesquisas.

QUADRO 1 - Teses selecionadas do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes, no período de 2014 a 2024

ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA / INSTITUIÇÃO
2022	Neabi/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais	SILVA, Rosa Maria da	Doutorado em Geografia - Universidade Federal de Uberlândia
2023	O Neabi IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica	BEZERRA, Nilton Xavier	Doutorado em Educação Profissional - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte

Fonte: Souza e Rodrigues com base nos resultados extraídos do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes.

Silva (2022) objetivou identificar e descrever as ações realizadas pelo Neabi do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM), que cooperaram para a aplicação de uma Educação para as Relações Étnico-Raciais (Erer), considerando as dificuldades encontradas para realização destas ações. Silva constatou que o núcleo promove a sensibilização da comunidade acadêmica, fomentando as reflexões sobre educação antirracista. Entretanto, o núcleo necessita de incentivos financeiro, físico e pessoal. Também destaca que “as inúmeras dificuldades encontradas pelo núcleo fazem parte de um sistema estrutural e institucional de racismo” (Silva, 2022, p. 152).

Bezerra analisa as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo Neabi do IFRN como potencializadoras da Erer e da formação humana integral, considerando que essas práticas são indispensáveis para efetivação da educação antirracista. No percurso da pesquisa, foi constatada a existência de um trabalho proeminente sendo realizado pelos Neabis dos três campi estudados (Apodi, São Paulo do Potengi e Canguaretama). Sobre a relevância dos Neabis, Bezerra ressalta que

Ao abordarmos a atuação atenta de um Neabi aquilombado num contexto acadêmico, não temos a opção de ocultar a chaga colonial das violências e desigualdades. Ademais, se quisermos assegurar uma educação na qual as contribuições de negros e indígenas nas áreas social, econômica, política e cultural sejam respeitadas, esquecê-la significaria desprestigiar o histórico de lutas e resistência dos ancestrais (Bezerra, 2023, p. 212).

Com isso, o autor constata que o Neabi/IFRN é um mobilizador de transformações, a partir da conscientização das comunidades interna e externa sobre o racismo e suas consequências. Todavia, indica um alerta no que diz respeito à dificuldade de alguns docentes em tratar a temática étnico-racial, alegando pouca familiaridade e apontado o cumprimento dos conteúdos de suas áreas específicas como obstáculos.

No Quadro 2, apresentamos 10 dissertações que abordam as contribuições dos Neabis para o antirracismo no contexto da EPT. Em seguida, analisaremos brevemente essas pesquisas.

QUADRO 2 - Dissertações selecionadas do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes, no período de 2014 a 2024

ANO	TÍTULO	AUTOR	PROGRAMA / INSTITUIÇÃO
2020	Avaliação de políticas públicas de ações afirmativas: a implementação dos Neabis (Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas) no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais	DIAS, Érica Fernandes	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - Universidade Federal do Ceará
2021	Narrativas de intelectuais negras/os e letramento racial: a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II	COUTINHO, Gabriela dos Santos.	Mestrado em Relações Étnico-Raciais - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca
2021	Nossos pais não foram gauleses: Os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do Neabi/CPII	BAPTISTA, Arthur José.	Mestrado Profissional em Rede Nacional ProfHistória - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2022	Caminhos para a construção da interculturalidade: a relação entre extensão universitária e a comunicação pública no Neabi-IFPR	BORGHI, Juliana Marques	Mestrado em Comunicação - Universidade Federal do Paraná
2022	Os Neabis como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica	FARIAS, Carla Cristina Goulart	Mestrado em Ensino em Educação Básica - Universidade do Estado do Rio de Janeiro
2022	Uma política de promoção da igualdade racial, a Lei nº 12.711/2012: analisando sua implementação e seus percursos no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais	LIMA, Izabel Cristina de	Mestrado Profissional em Educação - Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
2022	A contribuição do Níger/Neabi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Juazeiro do Norte e a formação do professor de educação física na educação das relações étnico-raciais	ALVES, Paulo Tiago Oliveira	Mestrado Profissional em Educação - Universidade Regional do Cariri
2023	A política educacional para as relações étnico-raciais: notas a partir da atuação dos Neabis no Ifsul	SILVA, Marcell da	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense

2023	As semanas pretas e indígenas no IFBA Campus Seabra como espaços de formação, afirmação e experiências educativas: uma interpretação da (re)existência necessária	MENEZES, Robson Luiz da Silva	Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano
2023	Um olhar autoetnográfico sobre a branquitude nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	HOLANDA, Lara Soldon Braga	Mestrado em Educação - Universidade Federal do Ceará

Fonte: Os autores com base nos resultados extraídos do *Catálogo de Teses e Dissertações* da Capes.

Dias (2020) avalia a implementação dos Neabis no IFCE, no período de 2014 a 2019, a fim de compreender as transformações, os avanços alcançados, as contradições e os desafios desses núcleos para a materialização da educação antirracista. A autora salienta alguns avanços nesse processo de implantação, a saber: diálogos com as instâncias do ensino para a inserção da Lei nº 10.639/03 no currículo; criação da banca de heteroidentificação; participação incipiente nos encontros pedagógicos; engajamento dos membros dos núcleos. Contudo, também apresentou diversos problemas a serem superados: sobrecarga de atividades de membros do Neabi/IFCE; desconhecimento teórico; escassez de espaços físicos; ausência de formação docente; pouco incentivo financeiro para projetos e recrutamento de bolsistas; estigmatização das culturas afro-brasileira e indígena. Dias assevera que “mesmo diante de todas as dificuldades, silenciamento e invisibilidade e racismo institucional impostos e enfrentados pelos Neabis, no âmbito do IFCE, existe um potencial humano revolucionário e esperançoso que resiste” (Dias, 2020, p. 117). E, encerra refletindo que “dar voz aos Neabis significa dar voz aos negros e negras no interior de uma sociedade marcada pelo racismo institucional” (Dias, 2020, p. 117).

Coutinho (2025) examinou narrativas sobre práticas de letramento racial realizadas pelo Neabi/CPII, por meio da perspectiva dos profissionais comprometidos com a educação antirracista. Nesse sentido, a autora buscou compreender a criação e o desenvolvimento de um Neabi “em um espaço educacional singular que carrega ideológica, geográfica e historicamente resquícios de um passado imperial” (Coutinho, 2021, p. 109). Partindo de uma perspectiva decolonial, Coutinho apresenta quatro caminhos percorridos cotidianamente pelo núcleo: o político-pedagógico, o político-epistemológico, o político-identitário e o político-institucional.

Em suma, no âmbito político-pedagógico, a perspectiva negra decolonial se desenvolve através de mudanças estruturais

nos currículos e nas práticas de ensino que centralizam uma releitura política e afirmativa do corpo negro; no âmbito político-epistemológico, ela se dá pelo reconhecimento e valorização de outras racionalidades para além da hegemônica; no âmbito político-identitário, ela opera apontando caminhos para colaboração inter-racial e também por meio da construção de espaços de aquilombamento que têm como característica fundamental a valorização da negritude; no âmbito político-institucional, ela se desenvolve em função do avanço das políticas afirmativas (Coutinho, 2021, p. 110).

Como resultado, Coutinho destaca que é “imperativo avançar pedagogicamente, epistemologicamente, identitariamente e institucionalmente através de uma localização política de raça” (Coutinho, 2021, p. 111).

Baptista (2021) dialogou com autores decoloniais e africanos na perspectiva da educação antirracista. Ele mostra como a implementação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 depende das iniciativas propositivas de educadores antirracistas. Em conformidade com as leis supracitadas, por meio da luta decolonial, reitera a continuidade dos projetos formativos do Neabi/CPII, o que possibilita os debates sobre os povos africanos com os professores da Educação Básica. Além disso, Baptista mostra como os Curso de Cultura e Mitologia Yorubá e o Curso de Cultura Tradicional Banto contribuem para a formação continuada de professores, sendo considerados como motivadores do debate sobre a educação antirracista e sua inserção nos currículos e programas da instituição.

Borghì analisou a relação da comunicação pública e da extensão universitária em proposições que transpassam a prática cultural realizadas pelo Neabi do Instituto Federal do Paraná (IFPR), “procurando compreender como a troca de conhecimento envolve os atores sociais, e de que modo as culturas afro-brasileiras e indígenas têm sido representadas nas ações propostas pelo viés da comunicação pública” (Borghì, 2022, p. 8). Nessa pesquisa, as ações educativas são analisadas a partir da participação da comunidade em dois projetos de extensão que são desenvolvidos, a saber: “Capoeirando no IFPR” (Campus Curitiba); e, “Núcleo de defesa dos direitos dos povos e comunidades tradicionais” (Campus Paranaguá). Borghì aponta que o desenvolvimento da pesquisa acerca desses projetos permitiu refletir sobre o racismo, o preconceito e a desigualdade, considerando que “a educação construída pelo diálogo pode propiciar quebras de barreiras” (Borghì, 2022, p. 228).

Farias teve o intuito de identificar os Neabis como espaços de pesquisa e disseminação de saberes no que diz respeito aos processos históricos e culturais dos povos afrodescendentes e indígenas na Educação Básica, a partir das narrativas de uma

professora da Educação Básica e dos coordenadores do Neab Ayó (Escola Municipal Clementino Fraga no bairro de Bangu) e Neabi CPII/Campus São Cristóvão. Como resultados, Farias constatou três pontos fundamentais nas experiências narrativas reveladas pelos participantes da pesquisa. O primeiro trata sobre a hierarquização das funções nos ambientes acadêmicos e sobre o pouco envolvimento e da colaboração de alguns gestores, considerando que “este entrave que impossibilitou que as práticas antirracistas acontecessem de forma fluida, a partir da troca horizontal entre os sujeitos, nos remete à concepção de racismo institucional” (Farias, 2022, p. 86). O segundo trata da burocratização dos processos que envolvem regimentos e dificulta o alcance de investimentos para os núcleos. Por fim, o terceiro ponto não se caracterizou como um empecilho ou obstáculo, mas sim como ponto positivo de grande potência: o protagonismo dos estudantes incentivados por práticas de professores antirracistas.

Lima (2022) investigou a trajetória da implementação da Lei nº 12.711/2012, ou “Lei de Cotas”, no IF Sudeste MG. Nesse percurso, foi evidenciado que os debates que antecederam o processo de implementação dessa política pública ocorreram de forma pontual e rápida reservada ao âmbito administrativo. Essa lei foi colocada em prática desde a sua promulgação, porém, sua adoção aconteceu com o fito de atender burocracias legais. Lima revela que as discussões para além do âmbito administrativo foram paulatinamente ensejadas como resultado dos tensionamentos do Neabi. Por último, Lima constatou que o Neabi é o grande favorecedor da efetivação da Lei nº 12.711/2012, mesmo possuindo um pequeno número de servidores e ausência de recursos próprios. Ademais, com intuito de contribuir para o (re)conhecimento da atual situação do IF Sudeste MG e para a promoção ações de combate ao racismo, foram elaborados dois produtos educacionais, a saber: um relatório técnico, com a intenção de colaborar com a investigação sobre a existência do racismo na instituição; e, um e-book sobre as batalhas dos movimentos negros e promulgação da “Lei de Cotas”, com a intenção de apoiar a luta enfrentada pelo Neabi.

Alves (2022) buscou compreender a contribuição das pessoas envolvidas com o Neabi no processo de formação inicial dos estudantes concludentes do Curso de Licenciatura em Educação Física, no IFCE — Campus Juazeiro do Norte. Ademais, Alves conclui que a implementação lenta e tardia da Lei nº 10.639/03, “em especial num curso de licenciatura, ou seja, curso que visa preparar o professor(a) para atuar precipuamente na educação básica é um aspecto que precisa urgentemente ser modificado” (Alves, 2022, p. 85). Por fim, os resultados apontaram que as ações pedagógicas voltadas para a discussão sobre a diversidade étnico-racial no currículo do referido curso acontecem, principalmente, em razão do empenho de um docente negro que,

em parceria com dois estudantes, enfatiza as reflexões sobre o currículo, por meio da criação de um núcleo de investigação étnico-racial. Dentro dessa construção, considerando a tipicidade do Curso de Licenciatura em Educação Física, Alves desenvolveu um programa de unidade didática, nomeado “Pressupostos teóricos e pedagógicos para a construção de uma educação física antirracista”, que também está fundamentado nas experiências e nas percepções dos participantes da pesquisa.

Silva (2023) buscou compreender como o IFSul promove a Erer na perspectiva da formação humana integral e omnilateral. Nesse passo, o autor constatou que os Neabis de alguns campi mobilizam, isoladamente, ações sobre as políticas e sobre a temática racial, ressaltando que a implementação de uma educação antirracista passa pela consolidação de espaços pedagógicos de diálogos. A sistematização dos resultados da pesquisa revela que as ações realizadas pelos Neabis possuem a capacidade de fortalecer o trabalho pedagógico com a temática étnico-racial no IFSul, destacando no rol dessas ações: a institucionalização das políticas públicas de igualdade racial e a fixação das garantias de acesso, permanência e êxito de estudantes negros e indígenas. Com base nos resultados obtidos, Silva desenvolveu um produto educacional, que consiste em uma sequência de vídeos educativos para auxiliar os estudantes do IFSul a entender o que é o racismo e como combatê-lo, bem como, para fazer mais conhecido o Neabi e as suas ações.

Menezes (2023) buscou conhecer o contexto de dois eventos institucionais e da atuação do Neabi. Em suas considerações finais, Menezes assevera que a grande contribuição desses eventos “é neutralizar os efeitos da discriminação e da desigualdade vivenciadas pela comunidade acadêmica, mais especificamente aquelas circunscritas aos(as) discentes quilombolas e indígenas” (Menezes, 2023, p. 129-130). Por último, o trabalho destaca que os eventos “Semana Preta” e “Semana Indígena” e a atuação do Neabi são espaços que reforçam a importância do combate ao racismo explícito e ao racismo institucional, bem como permitem diálogos e reflexões sobre a inadequação curricular e ações de negação e silenciamento dos subalternizados. Como produto educacional foi produzido um documentário contendo as reflexões dos sujeitos envolvidos nas ações do Neabi, nas vezes em que ocorrem os eventos.

Holanda (2023) analisa as representações de racismo e branquitude que perpassam a atuação do Neabi do IFCE. A partir de uma abordagem qualitativa, em perspectiva autoetnográfica, a autora realizou a observação crítica da branquitude, considerando as perspectivas e os olhares dos participantes e da própria pesquisadora. Nesse caminho, buscou compreender “o desvelar da branquitude enquanto categoria de análise e sua localização social de privilégio no contexto social em que os pertenci-

mentos raciais são hierarquizados” (Holanda, 2023, p. 163). Em relação à legitimidade do Neabi para a discussão da branquitude, a autora destaca que, ao tratar da temática racial e do enfrentamento ao racismo, constitui-se como parte inseparável desse processo “problematizar a branquitude [...] uma vez que compreende o desvelar das formas a partir das quais se produzem, reproduzem e mantêm os privilégios e vantagens que historicamente beneficiam o segmento branco da população, promovendo a desigualdade social” (Holanda, 2023, p. 166). Assim, com os resultados alcançados, Holanda depreendeu que os participantes do Neabi entendem a branquitude na qualidade de lugar de privilégio dentro de uma sociedade hierarquizada e estruturada pelo racismo, onde as instituições funcionam como ferramentas fundamentais de continuação e reprodução dessa estrutura excludente.

Após a visualização das produções acadêmicas aqui descritas, é perceptível a importância da aproximação da comunidade escolar com a temática do antirracismo nos diversos ambientes educacionais e no contexto da Educação Profissional e Tecnológica dentro de sua indissociável relação entre ensino, pesquisa e extensão.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo buscou compreender em que medida a atuação dos Neabis está contribuindo para a implementação de práticas educativas antirracistas no contexto da EPT. No decorrer do estudo, percebemos que ainda existem poucas dissertações e teses que investigam os Neabis no contexto da RFEPCT. Os (as) pesquisadores (as) selecionadas revelaram que os Neabis contribuem positivamente com a reelaboração do pertencimento e das identidades étnico-raciais, a partir da participação das pessoas nos núcleos e de seus envolvimento nas ações e projetos implementados. O fortalecimento das identidades, das práticas pedagógicas, do currículo e da educação no geral são os eixos centrais de atuação do Neabi. Além disso, os (as) pesquisadores (as) reconhecem o Neabi como grande promotor do pertencimento étnico-racial das pessoas que dele fazem parte, além de defensor da efetivação das leis que garantem o acesso dos negros e indígenas a uma educação de qualidade.

Inclusive as dissertações e teses selecionadas revelaram que a partir da criação e promoção de eventos como exposições com temática afro-brasileira e indígena, incentivo às produções artísticas e culturais, seminários e fóruns se estabelece uma educação antirracista que promove a formação de professores e o protagonismo dos estudantes. Ademais, a análise dos trabalhos nos revelam que os Neabis ainda tratam

de maneira muito incipiente as temáticas ligadas à ideologia do branqueamento e do eurocentrismo, apesar de serem um espaço legítimo para a promoção da compreensão desses temas, que são de extrema importância para o entendimento e combate às desigualdades étnico-raciais.

Outrossim, evidenciamos que os Neabis, mesmo enfrentando diversas dificuldades oriundas do racismo estrutural e institucional que afeta toda a sociedade, vem conseguindo efetuar ações e atividades fomentadoras do debate e da sensibilização acerca das temáticas étnico-raciais no âmbito da EPT, constituindo-se como verdadeiros espaços de formação, visibilização e práticas educativas de (re)existência, discutindo e combatendo temas como: racismo; segregação e invisibilidade; inadequações curriculares e outros posicionamentos de negação das identidades étnico-raciais.

Por último, insistimos que é fundamental investir na formação dos professores, dos profissionais da educação e dos estudantes, a partir de percursos e de variadas possibilidades para a implementação de uma educação antirracista que seja construída e efetivada na consolidação de espaços pedagógicos de diálogos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ALVES, Paulo Tiago Oliveira. “A contribuição do Niger/Neabi no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – Campus Juazeiro do Norte e a formação do professor de educação física na educação das relações étnico-raciais”. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Regional do Cariri, Crato. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=12234139. Acesso em: 21 out. 2024.

BAPTISTA, Arthur José. “Nossos pais não foram gauleses: os desafios da formação de professores nos conteúdos da Lei 10.639/2003 no Colégio Pedro II, por meio das ações do Neabi/CPII”. Orientadora: Helena Maria Marques Araújo. 2021. 151 f. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Rede Nacional ProffHistoria) - Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11010527. Acesso em: 21 out. 2024.

BEZERRA, Nilton Xavier. “O Neabi IFRN: amefricanidade e práticas pedagógicas quilombistas para uma formação humana integral na educação profissional e tecnológica”. Orientadora: Ilane Ferreira Cavalcante. Co-orientador: Carlos Benedito Rodrigues da Silva. 2023. 241 f. *Tese* (Doutorado em Educação Profissional) - Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional (PPGEP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, Natal. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14527476. Acesso em: 5 set. 2024.

BORGHI, Juliana Marques. “Caminhos para a construção da interculturalidade: a relação entre extensão universitária e a comunicação pública no Neabi-IFPR”. *Dissertação* (Mestrado em Comunicação) – Setor de Artes, Comunicação e Design, Programa de Pós-graduação em Comunicação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba. 2022. Disponível em: <https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/>

consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11604711. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 16 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008*. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 15 jul. 2024.

BRASIL. *Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008*. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2008b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 21 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1, de 5 de janeiro de 2021*. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 2021. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>. Acesso em: 21 out. 2024.

COUTINHO, Gabriela dos Santos. “Narrativas de intelectuais negras/os e letramento racial: a atuação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas do Colégio Pedro II”. Orientadora: Talita de Oliveira. 2021. 124 f. *Dissertação* (Mestrado em Relações Étnico-Raciais) - Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (Cefet/RJ), Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11104891. Acesso em: 21 out. 2024.

CRUZ, Fabielle Rocha; FERREIRA, Jacques de Lima. “Estudos de revisão em Educação: Estado da Arte e Revisão Sistemática”. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 30, p.

e11512, 2023. DOI: 10.5335/rep.v30i0.11512. Disponível em: <https://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/11512/114117323>. Acesso em: 12 abr. 2025.

DIAS, Érica Fernandes. “Avaliação de políticas públicas de ações afirmativas: a implementação dos Neabis - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais”. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2020. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10701827. Acesso em: 22 out. 2024.

FARIAS, Carla Cristina Goulart. “Os Neabis como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica”. *Dissertação* (Mestrado em Educação Básica) - Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11955797. Acesso em: 21 out. 2024.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 7^a.ed. São Paulo: Atlas, 2023.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas em pesquisa social*. 7^a. d. São Paulo: Atlas, 2021.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília: MEC; Secad, 2005. (Coleção Educação para Todos).

GOMES, Nilma Lino. “Movimento Negro e educação: ressignificando e politizando a raça”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wQQ8dbKRR3MNZDJKp5cfZ4M/>. Acesso em: 07 nov. 2024.

HOLANDA, Lara Soldon Braga. “Um olhar autoetnográfico sobre a branquitude nos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabis) de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia”. *Dissertação* (Mestrado) — Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14186225. Acesso em: 21 out. 2024.

LABORNE, Ana Amélia de Paula. “Branquitude e colonialidade do saber”. *Revista da ABPN*. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, v. 6, n. 13, mar./jun, p. 148-161, 2014. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/156/153>. Acesso em: 21 out. 2024.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. “Contribuições do materialismo histórico-dialético para as pesquisas em Mestrados Profissionais na área de ensino de humanidades”. *Investigação Qualitativa em Educação*, [S. l.], v. 1, 2017, p. 847 - 856. Disponível em: <https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/><https://ludomedia.org/publicacoes/livro-de-atas-ciaiq2017-vol-1-educacao/>. Acesso: 20 de dez. 2024.

LIMA, Izabel Cristina de. “Uma política de promoção da igualdade racial, a Lei nº 12.711/2012: analisando sua implementação e seus percursos no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais”. Orientadora: Geruza de Fátima Tomé Sabino. 2022. 450 f. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Educação) - Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Diamantina. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11794383. Acesso em: 21 out. 2024.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. *Fundamentos de metodologia científica*. 5ª.ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MENEZES, Robson Luiz da Silva. “As semanas pretas e indígenas no IFBA Campus Seabra como espaços de formação, afirmação e experiências educativas: uma interpretação da (re)existência necessária”. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano, Catu. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11794383.

gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=14603508. Acesso em: 21 out. 2024.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. In: BRANDÃO, André Augusto P. *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira*. Niterói: Eduff, 2004. Disponível em: <http://penesbi.uff.br/wp-content/uploads/sites/573/2019/02/Penesb-5-Texto-Kabenguele-Munanga.pdf>. Acesso em: 3 abr. 2024.

PACHECO, Eliezer. *Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora*. Natal: IFRN, 2015.

RAMOS, Marise Nogueira. *História e política da educação profissional*. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014.

SILVA, Marcell da. “A política educacional para as relações étnico-raciais: notas a partir da atuação dos Neabis no IFSUL”. *Dissertação* (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) — Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense, Charqueadas. 2023. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13738780. Acesso em: 21 out. 2024.

SILVA, Rosa Maria da. “Neabi/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais”. Orientadora: Adriany de Ávila Melo Sampaio. 2022. 165 f. *Tese* (Doutorado em Geografia) — Programa de Pós-Graduação em Geografia, Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2022. Disponível em: https://sucupira-legado.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=13536857. Acesso em: 21 out. 2024.

TROYNA, Barry; CARRINGTON, Bruce. *Education, racism and reform*. London: Routledge, 1990.

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NA ELABORAÇÃO COLABORATIVA DE REPRESENTAÇÕES CARTOGRÁFICAS DE ÁREAS PROTEGIDAS

Solange Fernandes Soares Coutinho¹

Tarcísio dos Santos Quinamo²

Edneida Rebelo Cavalcanti³

RESUMO

A existência de Unidades de Conservação (UCs) não é recente, mas desde a criação oficial da primeira, seus objetivos são variados e, para atendê-los, elas se diferenciam no mundo inteiro. Mais recentemente, com as devidas comprovações científicas de mudanças dos climas e consequentes extinções de espécies, diretamente ou em função da perda de habitat, as discussões sobre as UCs e as áreas protegidas como um todo estão sendo mais frequentes e se mostrando pertinentes a debates diversos, incluindo a necessidade de revisão de conceitos e formas de usos. Nesse contexto, o presente artigo, derivado de pesquisa que incluiu cinco Unidades de Conservação, traz o recorte da contribuição da Educação Ambiental no mapeamento colaborativo buscando ultrapassar formas consolidadas de sua realização ao centrar o protagonismo nos diversos públicos que fizerem parte da atividade, compartilhando com os educadores, pescadores artesanais, gestores públicos e guias de turismo metodologias participativas, visando inserir os participantes na proteção ambiental por meio da educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Ambiental; Mapeamento colaborativo; Áreas protegidas; Unidades de Conservação como lugares educadores.

1 ORCID: 000-0001-5507-8655 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade de Pernambuco (UPE) - E-mail: solange.coutinho@fundaj.gov.br.

2 ORCID: 0000-0002-8639-7250 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) - E-mail: tarcisio.quinamo@fundaj.gov.br.

3 ORCID: 0000-0002-9737-9736 - Filiação institucional: Fundação Joaquim Nabuco (Fundaj) e Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: edneida.cavalcanti@fundaj.gov.br.

ENVIRONMENTAL EDUCATION IN THE COLLABORATIVE DEVELOPMENT OF CARTOGRAPHIC REPRESENTATIONS OF PROTECTED AREAS

ABSTRACT

The existence of Conservation Units (CUs) is not recent, but since the official establishment of the first ones, their objectives have varied, and to meet them, they differ across the world. More recently, with scientific evidence confirming climate change and the consequent extinction of species, either directly or due to habitat loss, discussions about CUs and protected areas have become more frequent and relevant in diverse debates, including the need to review concepts and usage practices. In this context, this article, derived from research involving five Conservation Units, highlights the contribution of Environmental Education in collaborative mapping, aiming to go beyond traditional practices by centering the protagonism on the diverse audiences involved. It shares participatory methodologies with educators, artisanal fishers, public managers, and tour guides, seeking to engage participants in environmental protection through education.

KEYWORDS: Environmental Education; Collaborative mapping; Protected areas; Conservation Units as educational places.

LA EDUCACIÓN AMBIENTAL EN LA ELABORACIÓN COLABORATIVA DE REPRESENTACIONES CARTOGRÁFICAS DE ÁREAS PROTEGIDAS

RESUMEN

La existencia de Unidades de Conservación (UCs) no es reciente, pero desde la creación oficial de la primera, sus objetivos han sido variados y, para cumplirlos, se diferencian en todo el mundo. Más recientemente, con las debidas comprobaciones científicas del cambio climático y las consecuentes extinciones de especies, ya sea directamente o por la pérdida de hábitat, las discusiones sobre las UCs y las áreas protegidas en general se han vuelto más frecuentes y pertinentes en diversos debates, incluyendo la necesidad de revisar conceptos y formas de uso. En este contexto, el presente artículo, derivado de una investigación que incluye cinco Unidades de Conservación, presenta un recorte de la contribución de la Educación Ambiental en el mapeo colaborativo, buscando superar formas consolidadas de realización al centrar el protagonismo en los diversos públicos participantes. La investigación comparte metodologías participativas con educadores, pescadores artesanales, gestores públicos y guías de turismo, con el objetivo de insertar a los participantes en la protección ambiental a través de la educación.

PALABRAS CLAVE: Educación Ambiental; Mapeo colaborativo; Áreas protegidas; Unidades de Conservación como lugares educadores.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho deriva-se de uma pesquisa concluída que trata das Unidades de Conservação (UCs) como lugares educadores e aborda a contribuição da Educação Ambiental (EA) na construção colaborativa de representações cartográficas de duas UCs federais: a Reserva Extrativista (Resex) Acaú-Goiana, que abrange 6,68 mil hectares de área estuarina e costeira nos municípios de Goiana, em Pernambuco, e de Caaporã e Pitimbu, na Paraíba (com seis comunidades pesqueiras artesanais como beneficiárias); e o Parque Nacional (Parna) do Catimbau, com área de 62.294,14 hectares do bioma Caatinga, situado em partes dos municípios pernambucanos de Buíque, Ibimirim e Tupanatinga. As UCs no Brasil foram instituídas pelo Sistema Nacional de Unidades de Conservação da Natureza (SNUC) através da Lei N° 9.985/2000 (Brasil, 2000) e regulamentadas pelo Decreto N° 4.340/2002 (Brasil, 2002), tornando-se um dos tipos existentes de áreas protegidas.

As Unidades de Conservação são espaços protegidos que podem ser legalmente constituídos na esfera nacional ou nas esferas estaduais e municipais, o que se torna ainda mais importante em uma região como o Nordeste, diversa ecológica e socialmente, com níveis de degradação ambiental significativos e preocupantes no que se refere à capacidade de desenvolvimento dos serviços ecossistêmicos e, por consequência, à sustentabilidade dos sistemas ecossociais (Cavalcanti; Coutinho, 2021).

As UCs fazem parte das chamadas “áreas protegidas”. Segundo a União Internacional para Conservação da Natureza (UICN), uma área protegida é uma superfície de terra ou mar consagrada à proteção e manutenção da diversidade biológica, assim como dos recursos naturais e dos recursos culturais associados, e manejada por meio de instrumentos jurídicos eficazes. Diz a UICN:

Um espaço geográfico claramente definido. Reconhecido, com objetivo específico e gerido por meios eficazes, sejam jurídicos ou de outra natureza, para alcançar a conservação da natureza a longo prazo, com serviços ecossistêmicos e valores culturais associados (UICN, 2013, p.2).

São também exemplos de áreas protegidas as matas ciliares, as nascentes de água, os territórios indígenas e quilombolas, e, como já registrado aqui, as Unidades de Conservação em suas diferentes modalidades e tipos. Também são incluídos nessa classificação determinados espaços urbanos. Há relativamente pouco tempo eles não eram considerados dessa maneira. Existem municípios brasileiros que criaram seus

sistemas de proteção ambiental que chegam a considerar um único indivíduo, ou espécime, como unidade protegida (Coutinho, *et al*, 2022a).

A presente pesquisa utilizou abordagem quali quantitativa, e a construção das representações cartográficas aconteceu durante as oficinas realizadas em cada UC objeto do estudo, compreendendo atividades como educomunicação, elaboração de programas e projetos de Educação Ambiental e revelação da qualidade ambiental através de imagens. Parte-se do pressuposto de que a Educação Ambiental é um processo contínuo de compreensão do ambiente como produto das diferentes interações e interdependências entre todos os seus elementos – ecológicos, sociais, econômicos, políticos, culturais, históricos e quaisquer outros que a qualquer tempo possam interferir na sua constituição e, por decorrência, na sua qualidade.

A Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), instituída em 1999 e regulamentada em 2002, conceitua a EA desta forma:

Processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem como de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade, um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não-formal (Brasil, 1999).

A Política de Educação Ambiental de Pernambuco, instituída em 2019 e regulamentada em 2022, segue na mesma linha quando entende a EA como:

[...] um processo contínuo, dinâmico, crítico, transformador, participativo e interativo de aprendizagem para a construção de valores, conhecimentos, habilidades, atividades e competências individuais e coletivas que sejam direcionadas à promoção do exercício da cidadania na relação entre sociedade e natureza buscando a sustentabilidade, considerando a justiça social e o equilíbrio ecológico, enquanto fatores essenciais à proteção do meio ambiente e, conseqüentemente, a melhoria da qualidade de vida (Pernambuco, 2019).

Vale lembrar que o Programa de Educação Ambiental de Pernambuco traz como uma das suas linhas de ação “Educação Ambiental como Instrumento de Gestão”, com o objetivo de criar mecanismos para instrumentalizar a população a participar

dos diferentes processos de gestão em nível local e regional, visando a sustentabilidade (Pernambuco, 2015).

No contexto atual, a Presidência da República do Brasil instituiu a Lei Nº 14.926, de 17 de julho de 2024, que altera a Política Nacional de Educação Ambiental, Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999, para assegurar atenção especial às mudanças do clima, à proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres ecológicos e sociais, estimulando a participação individual e coletiva, inclusive das escolas em todos os níveis e modalidades de ensino (Brasil, 2024).

O reconhecimento da EA como um processo contínuo direcionado à construção de valores a partir do conhecimento e compreensão da integração das dinâmicas dos sistemas ecológicos e sociais possibilita a sensibilização, motivando mudanças de valores. O entendimento de que os serviços ecossistêmicos prestados pelos elementos naturais do meio conduzem a modificações nos hábitos e ações individuais e de grupos ultrapassa entendimentos relacionados ao determinismo geográfico. É um exemplo da importância de se trabalhar na compreensão da interação, interdependência e no sentido da coexistência. Nesse contexto, a pesquisa buscou promover a construção colaborativa de representações cartográficas das UCs já citadas, levando em consideração as discussões e construções ocorridas nas oficinas realizadas.

Na oficina de Educação Ambiental, baseada na construção de programa compostos por projetos interrelacionados, buscou-se identificar os problemas ambientais, suas causas, os agentes para cada uma das causas identificadas, as consequências e a reflexão sobre as formas de solucioná-los ou minimizá-los, indicando não só o que pode ser feito, mas como isso pode se dar. Isso contribuiu para a localização deles em um mapa base que foi continuamente construído coletivamente durante os encontros, acreditando-se que:

Os projetos englobam direções metodológicas e técnicas para o trabalho: (a) a resolução de problemas, (b) a ativação cognitiva e (c) o pensamento crítico que se constroem com as (d) aprendizagens colaborativas. Este conjunto de abordagens didáticas é consistentes com o desenvolvimento dos projetos de aprendizagem (Carvalho; Andrade, 2023, p.72).

Ao mesmo tempo que as representações cartográficas iam sendo construídas, o processo no qual se davam propiciava conhecimento e compreensão do ambiente em função dos elementos que formavam a sua base – vegetação, corpos d'água, vias de acesso e a delimitação de cada UC trabalhada. Esse caminho aconteceu numa crescente de percepções, memórias de trajetos e de vivências nos territórios e, na conclusão das

oficinas foi apresentado como produto, resultado de um significativo trabalho coletivo que traduz a abordagem a partir da perspectiva da EA. Todo o expressivo significado desse percurso, principalmente no sentido de reconhecimento e pertencimento dos participantes em relação às UCs trabalhadas, demonstra seu potencial de contribuição para a gestão de áreas protegidas.

As representações cartográficas proporcionaram a localização de aspectos das vivências pessoais, o que propiciou a participação ativa na construção de um instrumento de gestão que se constituiu a partir da sensibilização propiciada pela Educação Ambiental no reconhecimento dessas UCs como áreas que necessitam de proteção efetiva. Assim, foi possível que os participantes se sentissem incluídos e tivessem oportunidade de localizar problemas de várias ordens e dar sugestões para soluções ou minimizações deles de forma contextualizada – de acordo com as especificidades locais que tão bem conhecem. Eles puderam, dessa forma, ainda mais certificar como verdadeiro o potencial educador que as Unidades de Conservação possuem (Coutinho *et al*, 2022b).

2 SOBRE CARTOGRAFIAS

Iniciativas conhecidas como “mapeamento colaborativo” ou “mapeamento participativo”, com processos envolvendo populações locais, tiveram ampla difusão em âmbito mundial a partir dos anos 1990 e têm envolvido diversas instituições tais como agências governamentais, organizações não governamentais (ONGs), organizações indígenas, organismos multilaterais e de cooperação internacional, fundações privadas e universidades (Unesco/Fundaj, 2017).

Tais experiências, também denominadas “cartografias sociais”, não se constituem um todo homogêneo, pois são orientadas por diferentes sistemas conceituais e metodológicos, e diferentes objetivos, entre os quais a gestão territorial, estudo de impactos de conflitos socioambientais, prospecção e manejo de recursos naturais, regularização fundiária, demarcação e proteção de territórios tradicionais, prospecção e proteção ao conhecimento tradicional (Linhares; Umbelino, 2017).

Têm em comum a construção de documentos cartográficos com a inclusão de aspectos considerados relevantes, na perspectiva de atores locais que participam diretamente do processo. Envolvem o acesso e a utilização de técnicas cartográficas modernas e contribuem na construção do conhecimento e na ação política dos grupos envolvidos, propiciando maior visibilidade a eles, aos seus territórios e a questões destacadas pelos grupos, na abordagem de conflitos e em defesa de seus direitos. Conforme observado

por Acselrad e Viégas (2013, p.17): “[...] a cartografia social pode ser entendida como a apropriação de técnicas e modos de representação cartográficos modernos por grupos sociais historicamente excluídos dos processos de tomada de decisão”.

Essa perspectiva de prática de representação cartográfica ultrapassa a lógica de reconhecimento dos territórios a partir dos padrões métricos da cartografia tradicional, pois reconhece que “os mapas são ativos; eles constroem ativamente o conhecimento, exercem poder e podem ser poderosos meios para promover transformação social” (Crampton; Krygier, 2008, p. 89).

Contudo, é importante alertar sobre os usos e apropriações indevidas dessa prática e de seus produtos. Neves (2020, pp. 102-103) chama a atenção dos diversos vieses que surgem e agregam um caráter dúbio à ação, “contrapondo seu potencial de empoderamento político, socioambiental e territorial de povos e comunidades tradicionais e/ou grupos sociais subalternos, através do seu potencial legitimador de perspectivas e interesses, sobretudo políticos e econômicos”.

A tecnologia atual permite que qualquer pessoa se localize no planeta com uma precisão nunca imaginada em tempos remotos. O celular, por ser um equipamento acessível e de uso fácil, tornou-se verdadeiro aliado no momento do registro da localização espacial, uma vez que, a partir dele, através de variados aplicativos, é possível obter-se a localização aproximada de um objeto na superfície da Terra e transmiti-la por e-mail, por exemplo, para plotação em uma malha cartográfica. Este processo foi bastante utilizado nos trabalhos de campo da pesquisa e repassado nas oficinas visando dar conhecimento e estimular o seu uso (Imagem 1).

Imagem 1: Uso do celular para georreferenciamento no Parque Nacional do Catimbau – Ibimirim-PE



Fonte: Acervo da pesquisa

Nas oficinas, foram abordados temas de interesse de cada UC, articulando construção coletiva do conhecimento, desenvolvimento de competências a partir das atividades propostas – como a fotografia, o vídeo, a construção de mapas colaborativos e levantamento e análise de informações, em um processo coletivo, envolvendo diferentes segmentos das comunidades abrangidas, e de forma integrada.

As atividades de mapeamento realizados de maneira colaborativa, que serão aprofundadas mais adiante, também constituem formas de uso da imagem em contexto educativo que, no presente trabalho, deram-se de forma transversal, em conexão com outras atividades propostas, das quais constam reflexões sobre conceitos e gestão ambiental participativa, como também sobre o uso de imagens, fotografias e vídeos, dentre outros recursos técnicos e pedagógicos.

Na oficina intitulada “Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental”, foi lembrado o processo de construção das representações cartográficas e discutida a relevância da visualização do espaço que ocupa uma área protegida. Cada participante recebeu uma cópia do mapa base em tamanho A4 da última versão e levou para sua instituição uma cópia em tamanho A3. Destaca-se que nas primeiras oficinas, as de Educomunicação, foram distribuídas cópias nos mesmos tamanhos para que se pudesse comparar, no encontro final, os trabalhos realizados pelos participantes das oficinas na Resex Acaú-Goiana e no Parna do Catimbau. Propiciar a visualização da Unidade de Conservação foi um dos objetivos principais dessa atividade da pesquisa, uma vez que a maioria dos participantes das oficinas nunca tinha tido a percepção da área da respectiva UC.

Julga-se possível identificar possibilidades de contribuição das Unidades de Conservação como lugares educadores na ampliação de conhecimento e compreensão de sistemas ecológicos, com repercussões no planejamento da sua gestão e no entendimento dos serviços ecossistêmicos, tanto na educação formal, como na educação não formal, ressaltando-se a importância da construção coletiva do saber pela via da contextualização. Neste sentido, dando continuidade às atividades, no fechamento/conclusão das oficinas foi solicitado aos participantes que identificassem/apontassem caminhos ou formas de se trabalhar a temática da pesquisa no contexto educação formal e não formal, sempre tendo como foco as UCs como lugares educadores. Assim, com base nos conhecimentos derivados das três oficinas, foram lançadas várias propostas relativas ao prosseguimento das atividades/ações por parte dos professores e representantes das comunidades da Reserva Extrativista Acaú-Goiana e do Parque Nacional do Catimbau.

3 O QUE FALARAM SOBRE EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Como ponto de partida, foi perguntado aos educadores se a escola desenvolve algum tipo de ação de Educação Ambiental. Considerando-se conjuntamente as duas Unidades de Conservação, as respostas dos educadores indicam que a grande maioria das escolas (68,6%) desenvolvem algum tipo de ação de EA, fato que também se constata quando observada isoladamente cada uma das UCs, a Resex (70,7%) e o Parna (66,0%).

No geral, em comum às duas UCs, entre as ações de Educação Ambiental desenvolvidas foram mencionadas temáticas genéricas, e algumas relacionadas a temas como: água, conservação, sustentabilidade, biodiversidade, resíduos sólidos, coleta seletiva e reciclagem, com ênfases diferenciadas, conforme as especificidades de cada unidade. No contexto da Resex Acaú-Goiana, também foram referidas as ações envolvendo hortas e plantação de mudas.

Observe-se que, sendo a mencionada reserva extrativista uma Unidade de Conservação marinha, abrangendo uma vasta área estuarina de grande importância como berçário natural, como também para a atividade pesqueira desenvolvida na região, os temas água, manguezal e conservação envolvem aspectos que caminham juntos, no que se refere à conservação dessas áreas. No caso do Parna do Catimbau, também foram mencionados temas relativos à arborização, reflorestamento e desmatamento, plano integrador, extrativismo e turismo.

A forma como as ações de EA são realizadas varia de escola para escola, como também com as disciplinas e abordagens de cada professor(a). No caso da Resex, foram referidos projetos de EA, num sentido bem genérico, e atividades focadas em projetos específicos, com a participação dos alunos ou da comunidade escolar num sentido amplo, e projetos envolvendo também a comunidade de entorno.

Essas ações são bastante diversificadas, envolvendo, por exemplo, aulas expositivas, palestras, pesquisas, projetos de reaproveitamento da água dos bebedouros, de separação e reciclagem de resíduos (lixo), construção de aparelho para a obtenção de biogás, horticultura, palestras e atividades pedagógicas, como caminhada ecológica de sensibilização, aula de campo, construção de maquetes, apresentação de vídeo, mobilização da comunidade relacionada à escola, valorizando a vivência para a proteção do ambiente.

Com relação ao Parna, também foram referidos projetos de EA, de uma forma geral, assim como atividades focadas em projetos específicos, com a participação dos alunos ou da comunidade escolar e projetos envolvendo também a comunidade local.

Da mesma forma que na Resex, no Parna as ações de EA são bastante diversificadas, com a realização de aulas expositivas, palestras, pesquisas, rodas de conversa, gincanas, uso e conservação da água, de separação e reciclagem de resíduos (lixo), horticultura, coleta, produção e plantio de mudas de espécies nativas, atividades pedagógicas, a exemplo de aulas de campo e caminhada ecológica de sensibilização para a conservação ambiental. Vale observar que alguns educadores destacaram que a realização de Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs), no caso das escolas técnicas, e Trabalhos de Conclusão do Ensino Fundamental (TCFs) muitas vezes se vinculam a temáticas de Educação Ambiental, mas que, no geral, não há uma aplicação das sugestões apontadas visando a real inserção da Educação Ambiental nas práticas na educação formal e não formal.

Quanto ao local de desenvolvimento de ações de EA, a escola aparece como o campo prioritário, mas em muitos casos as ações são realizadas com as comunidades de entorno ou são desenvolvidas como atividades de campo, especialmente na área da Resex. As respostas justificando a escola como local prioritário da ação são variadas, geralmente centradas na noção de que EA faz parte do processo educativo escolar. Isso pode ser percebido em respostas dadas pelos participantes na pesquisa, como citamos a seguir: “Acreditamos que a escola é um pilar para a educação ambiental” (RC02)¹; “É fundamental para o aprendizado dos alunos, a questão ambiental é parte integrante do currículo e a escola tem que fazer a sua parte” (RC08); “Para auxiliar nossos alunos a agir de forma consciente com relação ao meio onde vive” (RC11); “Formar cidadãos respeitadores e conscientes das questões ambientais” (RG31).

Nesse sentido, com preocupações de caráter mais prático, até mesmo voltadas para soluções de problemas concretos na escola, são destacadas ações pontuais, como por exemplo, projetos de reaproveitamento de água dos bebedouros e de separação de resíduos, na escola, ou busca de soluções inovadoras, como geração e aproveitamento de biogás. Assim, vale fazer referência a respostas dadas pelos participantes como: “Se faz necessário reutilizar a água [do bebedouro, para irrigar uma horta], devido ao desperdício” (RC12); “Para diminuir a quantidade do desperdício de merenda” (RG13); “Para possibilitar a interação com os alunos (...) através da construção de protótipo para produção de biogás” (RG15).

As respostas relativas às ações nas e com as comunidades e às atividades de campo referem-se basicamente a duas linhas de entendimento que se complementam, na compreensão de que o papel educador da escola vai além de seus alunos e das suas

1 Os códigos usados após os depoimentos a partir deste ponto têm o objetivo de manter o anonimato dos participantes na pesquisa.

dependências físicas, como também no sentido de entender a comunidade e o ambiente de entorno como espaços de vivência dos estudantes. Tais percepções aparecem em respostas como: “Esses locais fazem parte da vivência (cotidiano) dos alunos, por isso é mais viável e eficaz” (RG17); “Para que a comunidade reconheça a importância de conservação ambiental” (RG22); “Pela necessidade de entender e atender as demandas da comunidade que estamos inseridas” (RG30); “Sensibilizar a população na preservação” (RP08); “Para ter uma consciência de sustentabilidade; ajudar a comunidade a não esgotar os recursos naturais” (RP02).

Tal como se verificou no contexto da Resex, no Parna, a escola aparece como o espaço prioritário para o desenvolvimento de ações de EA. Lá a escola promove atividades de campo na área da UC e realiza ações nas e com as comunidades de entorno. As razões apresentadas para a realização das ações de EA também são variadas. No caso das ações na escola, algumas respostas trabalham com a ideia de que todos os espaços escolares são pedagógicos, e há também a noção de EA como parte do processo educativo escolar, cabendo à escola sensibilizar ou conscientizar o estudante para a questão ambiental. Essas formas de compreender estão presentes em falas como: “Vários espaços são considerados pedagógicos” (PI04); “Porque entendemos todos os espaços como espaços de aprendizagem” (PI11); “Para sensibilizar os estudantes a cuidar do planeta” (PI16); “Para conscientizar o aluno da importância da preservação ambiental” (PB05); “Por reconhecer a necessidade de preservar para esta e para as próximas gerações” (PI01); “Para conscientizar a comunidade escolar sobre as questões relacionadas ao meio ambiente” (PI20).

Ainda com relação às ações de EA realizadas no âmbito escolar, também foram apresentadas razões de caráter mais prático, envolvendo vários professores e interações com a comunidade de entorno: “Com o objetivo de doar mudas para comunidade e usar horta para o consumo” (PI12), ou mesmo “pela necessidade de produzir insumos para complementar a merenda” (PI30). Uma outra razão apresentada para que as ações ocorressem exclusivamente dentro do espaço da escola se refere a “questão de logística” (PI13), ou seja à falta de estrutura para atividades externas. Também foi referido o fato de ações com a comunidade não terem sido consideradas no planejamento escolar, conforme se observa nas falas: “Não se pensou ainda em ampliar as ações para a comunidade” (PB12) e “por não termos projetos específicos” (PB11).

As respostas envolvendo ações fora do espaço escolar, ações nas e com as comunidades e as atividades de campo, têm como referência principal atividades de sensibilização dos estudantes e da comunidade para questões ambientais, conforme se depreende a partir de falas como: “Através da sensibilização e conscientização sobre os

impactos ambientais (...) [e] para que as pessoas se conscientizem sobre o uso racional da água” (PI07); “Conscientização da escola e comunidade sobre o meio ambiente” (PI14); “Para melhoria da temperatura” [efeito estufa] (PT07); “É importante o estudante colocar em prática o conhecimento adquirido dentro do espaço escolar, para que se perceba como sujeito de transformação” (PI15). Tal orientação fica mais explicitada em respostas que se vinculam mais direta e especificamente a atividades de campo: “Para conscientizar os educandos” (PI10); “Para conscientizar os alunos da importância da preservação” (PT05); “Em vários espaços pedagógicos com pesquisa de campo” (PI03).

As escolas que não desenvolvem ações de Educação Ambiental correspondem a 24,8%, considerando conjuntamente as duas UCs. A falta de planejamento ou de iniciativa da escola ou do próprio professor aparece como razão preponderante para esse fato. No caso da Resex Acaú-Goiana, alega-se que “não houve iniciativas para desenvolvimento de projetos” (RG27) e que se precisa “implantar um projeto ambiental no PPP [Projeto Político Pedagógico] da escola” (RG36). Associado à escassez de planejamento, também ocorreram respostas que remetem a questões estruturais, como limitação de recursos didáticos, de segurança para atividades de campo e de sensibilização quanto à importância da Educação Ambiental.

Com relação à limitada segurança para a realização de atividades fora das dependências da escola, é uma realidade em alguns contextos, contudo, isso não deveria ser uma limitação para que atividades de EA acontecessem na própria escola, o que, de fato, é o que prevalece na maioria das unidades de ensino aqui abrangidas.

Da mesma forma que na Resex, no Parna do Catimbau sobressairam respostas relacionadas à raridade de planejamento e de incentivo, o que é observado em depoimentos como “talvez por falta de projetos e falta de incentivo” (PB04) e “porque ainda não houve incentivo para projetos com essa finalidade” (PT06). Também associado à falta de planejamento, foram levantadas questões estruturais, o que pode ser visto nos depoimentos: “Por falta de planejamento e [de] educadores capacitados para o mesmo [o tema]” (PT02) e “por não dispor de espaço físico” (PB03). E surgiram respostas que reconhecem que não há um trabalho sistemático de EA e que “são feitas apenas ações pontuais” (PI18).

Em uma outra linha de percepção, há também manifestação de entendimento de que a EA não seja necessária, dada a compreensão que a sociedade já tem entendimento do tema: “Acredito que as comunidades já têm a consciência e a responsabilidade de conservação do ambiente” (PB02) e “pela comunidade estar inserida e provavelmente já ter a consciência” (PB07). Considera-se que essa percepção, embora

não representando a maioria das respostas, merece atenção especial pelo fato de poder ser reproduzida e, assim, contribuir para que não seja reconhecida a necessidade de mudanças de ações e hábitos não compatíveis com a proteção ambiental.

Na Oficina de Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental (Oficina 2), nos respectivos grupos de cada UC, foi afixado na parede o mapa base utilizado e já trabalhado na Oficina 1 – a de Educomunicação –, e foi afixado o novo mapa gerado a partir do que havia sido trabalhado nos grupos. As atividades de mapeamento foram iniciadas, portanto, retomando o que havia sido abordado e construído na oficina anterior. Foram feitas explanações sobre o processo utilizado pela equipe da pesquisa na sistematização das informações e elaboração do novo mapeamento cartográfico.

Na sequência, tal como ocorreu na Oficina 1, na Oficina 2 também foram formados subgrupos, buscando mesclar representantes dos diversos segmentos participantes, e foram distribuídas para cada subgrupo cópias no tamanho A3 do mapa atualizado a partir dos trabalhos realizados na referida Oficina 1. Os participantes foram estimulados a compartilhar suas percepções e críticas, e fazer registros, com relação ao que foi alterado e incluído nessa nova representação cartográfica, inclusive com relação aos registros realizados pelos participantes da outra turma da respectiva UC.

Em seguida, transferiu-se para a mesa a reprodução do mapa base atualizado no tamanho mais ampliado, que estava afixada na parede; e os participantes da oficina foram convidados a se reunirem ao redor dessa representação ampliada e apresentar e registrar nesse mapa os principais aspectos discutidos nos respectivos subgrupos e registrados no mapa em tamanho A3. Nessa fase os participantes também foram estimulados a registrar outras informações que considerassem relevantes, mesmo que não tivessem sido objeto de discussão ou registradas na fase anterior (Imagem 2 e Imagem 3).

Imagem 2: Trabalho coletivo com o mapa ampliado - Oficina de Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental – Parna do Catimbau



Fonte: Acervo da pesquisa.

Imagem 3: Trabalho coletivo com o mapa ampliado - Oficina de Elaboração de Programas e Projetos de Educação Ambiental – Resex Acaú-Goiana



Fonte: Acervo da pesquisa.

Na Oficina 2, também foram dadas orientações quanto ao georreferenciamento da informação com o uso do Sistema de Posicionamento Global (GPS), a partir do aparelho celular, assim como foi explanado o método utilizado pela equipe da pesquisa que, do campo, georreferenciava uma informação e em tempo real a enviava para a equipe de suporte na Fundaj, no Recife, que a inseria imediatamente no banco de dados geográfico e no mapa digital.

Seguindo o mesmo procedimento anterior, após as duas oficinas, na Fundaj, a equipe da pesquisa realizou a sistematização dos trabalhos e, com o uso do *software* QGIS, gerou as novas versões dos mapas em meio digital, aportando as novas contribuições dos dois grupos de cada UC, identificando por grifos de diferentes cores as origens dos novos registros, conforme a turma que os aportaram.

Nas últimas oficinas, foi abordada a evolução do trabalho até se chegar à terceira (e última) versão dos mapas colaborativos que na sequência serão comentados e apresentadas, incluindo: os diferentes tipos de informações espacializadas e não espacializadas; as formas de registros utilizadas; e as diferentes possibilidades de uso desse tipo de ferramenta como instrumento didático na construção conjunta do conhecimento e na análise de aspectos dos processos sociais e ecológicos que envolvem os lugares onde vivem os atores envolvidos no processo.

Em se tratando da última oficina planejada no âmbito da pesquisa, as discussões foram orientadas para o fechamento das atividades de mapeamento que resultaram

na versão final da representação cartográfica, tecendo-se considerações sobre o caráter estático (“fotográfico”) da versão final impressa. A partir dessas considerações, abordou-se a potencialidade do mapeamento colaborativo também como um mapeamento “vivo”, dinâmico, passível de ser atualizado em tempo real, com recursos da tecnologia da informação envolvendo o uso da Internet.

4 DIALOGANDO SOBRE O MAPEAMENTO COLABORATIVO E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

As atividades de mapeamento colaborativo contribuíram na construção conjunta de novos conhecimentos, envolvendo os participantes e a equipe da Fundaj. Aportaram aos mapas novas informações espacializadas (Figura 1 e Figura 2), evidenciaram aspectos positivos e aspectos negativos associados ao uso e ocupação do solo, configurando possibilidades e desafios para a gestão ambiental, destacadamente relacionados às ausências de práticas de educação ambiental individuais e coletivas das iniciativas privadas e públicas no âmbito do Parque Nacional do Catimbau e da Resex Acaú-Goiana.

Figura 1: Mapa colaborativo do Parque Nacional do Catimbau



Fonte: Elaboração própria

Figura 2: Mapa colaborativo da Reserva Extrativista Acaú-Goiana



Fonte: Elaboração própria

Como aspectos positivos, destacaram-se a função das Unidades de Conservação na proteção ecológica, especialmente relacionada à biodiversidade e aos serviços ecossistêmicos, na preservação do patrimônio histórico e cultural, e a importância científica e papel educativo que têm, assim como seu papel no desenvolvimento de atividades econômicas, sociais e ecologicamente sustentáveis, atualmente e no futuro.

No contexto do Parque Nacional do Catimbau, vale destacar a menção à “preservação e perpetuação da cultura, da memória, das tradições dos povos”, à “conservação da Caatinga”, a “atributos cênicos e históricos, visitação e conhecimento”, à “beleza que o parque nos proporciona” e ao papel do parque como “um ambiente educativo”. Tais referências remetem à função do parque nacional na proteção ambiental, com reflexos diretos na conservação da biodiversidade, da água, do modo de vida de populações tradicionais, povos indígenas, e de atividades econômicas associadas ao artesanato em madeira, palha e cerâmica, muitas vezes inspirados na paisagem e nas pinturas rupestres, que envolve o turismo associado a esses elementos.

No que se refere à Reserva Extrativista Acaú-Goiana, como pontos positivos também foram enfatizados o “papel da Resex neste bioma [Mata Atlântica]”, a existência de organizações de pescadores e de moradores atuantes, como “associações e colônias de pescadores” e “demais associações” e a presença do “Projeto de Intercâmbio Escola-Comunidade, já realizado”. Tais aspectos sugerem a importância atribuída à organização da comunidade local na gestão da área, o que ganha relevância pelo fato de

a Resex ser uma Unidade de Conservação de Uso Sustentável, com um conselho gestor deliberativo, no qual a população beneficiária tem representação majoritária.

Também chama a atenção o fato de que a própria existência dessa Unidade de Conservação ser apresentada como aspecto positivo, remetendo à compreensão desenvolvida quanto ao papel que a Resex Acaú-Goiana representa na conservação de ecossistemas fundamentais para vida marinha e para a pesca artesanal e o modo de vida das comunidades envolvidas. Questões amplamente debatidas no processo da realização das oficinas.

Quanto aos aspectos negativos, a ação antrópica, configurando degradação ambiental de uma forma geral e o desmatamento, e a falta de conhecimento da população local sobre a existência e a importância das unidades de conservação, aparecem como destaque tanto no Parna do Catimbau quanto na Resex Acaú-Goiana. Para o Parque Nacional também sobressaíram, como aspectos negativos, questões relacionadas à ocorrência de áreas particulares em seus limites e à pouca exploração do parque por parte das escolas locais. Na Resex, também chama a atenção a referência à inexistência de área de amortecimento para a unidade. Convergindo com resultados observados em estudos anteriores (Quinamo *et al.*, 2022), destacaram-se questões relativas à degradação ambiental associadas à poluição por resíduos industriais, agrícolas, aquícolas e domésticos. Outro aspecto destacado como negativo refere-se à “área de exclusão” da Ilha de Tiriri, uma grande área ocupada por viveiros de camarões, situada no interior da área da Reserva Extrativista, mas que não foi integrada à área oficial da Unidade de Conservação em questão.

Observe-se que, em ambos os casos, antes das oficinas realizadas no âmbito da pesquisa, a maioria dos representantes de professores e gestores educacionais participantes não tinha conhecimento da existência das unidades de conservação aqui em foco. Com relação ao Parna, essa constatação chama a atenção dado o reconhecimento, em nível nacional, da importância do parque como patrimônio ecológico, geológico, geomorfológico, arqueológico, histórico e cultural. No caso da Resex, essa constatação ganha relevância quando se observa a grande importância dessa UC para o desenvolvimento da atividade pesqueira artesanal e para o modo de vida das comunidades envolvidas, considerando-se ainda que boa parte, ou mesmo a maioria, dos estudantes das escolas participantes são pescadores ou de famílias de pescadores, e que essa realidade não é levada em conta no tipo de ensino ou de atenção que o sistema educacional dispensa a esse público.

Nas oficinas, as atividades de mapeamento colaborativo ocorreram de forma articulada e sinérgica com as abordagens das temáticas desenvolvidas, contribuindo

na sensibilização dos participantes quanto à existência e importância dessas duas UCs. Também contribuíram para se desenvolver ou fortalecer um olhar sobre as mesmas como lugar educador, a ser privilegiado no desenvolvimento de pesquisas e de atividades educativas.

Essas reflexões convergem com a proposta de relacionar a Educação Ambiental ao mapeamento colaborativo, tomando também por base o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA) em sua mais nova edição quando enfatiza que a Educação Ambiental:

Deve ser capaz de integrar os múltiplos aspectos e dimensões da problemática ambiental contemporânea. Essa abordagem deve reconhecer o conjunto das inter-relações e as múltiplas dimensões dinâmicas, entre os âmbitos naturais, culturais, espirituais, históricos, sociais, econômicos e políticos. Mais que uma abordagem sistêmica, a Educação Ambiental exige a perspectiva da complexidade, que implica que *no mundo interagem diferentes níveis da realidade (objetiva, física, cultural, afetiva...)* e se constroem diferentes olhares decorrentes das diferentes culturas e trajetórias individuais e coletivas (Brasil, 2023. pp. 21-22. Grifos nossos).

O atual ProNEA ainda fornece lastro para considerar a EA no mapeamento colaborativo em questão – envolvendo diferenciados atores e setores atuantes nas áreas objeto do estudo –, quando, em suas diretrizes, cita o aperfeiçoamento e fortalecimento dos sistemas de educação (formal, não formal e informal), meio ambiente e outros que tenham interface com a educação ambiental e o planejamento e atuação integrada entre os diversos atores no território. E mais: nos seus princípios aponta para a necessidade da concepção de ambiente em sua totalidade, considerando a interdependência sistêmica entre o meio natural e o construído, o socioeconômico, o cultural, a trajetória histórica, o espiritual, sob o enfoque da sustentabilidade, considerando as especificidades territoriais e, especialmente, a vinculação entre as diferentes dimensões de saberes e conhecimentos. Considera também os valores éticos e estéticos, a educação, o trabalho, a cultura, a tecnologia e as práticas sociais (Brasil, 2023).

Como parte das oficinas temáticas e elemento transversal a elas, o mapeamento colaborativo desempenhou a função de elo, no tempo e no espaço, entre as três oficinas realizadas e entre os dois grupos participantes, no contexto de cada uma das UCs: no Parque Nacional, os municípios de Ibimirim, Buíque e Tupanatinga; na Reserva Extrativista, os municípios de Goiana, Caaporã e Pitimbu. Durante os trabalhos, as localidades vivenciaram processos independentes, porém interconectados pelo

mapeamento. A Educação Ambiental contribuiu para a construção do conhecimento e na troca e validação de informações entre os grupos. Observe-se que no caso da Resex Acaú-Goiana, nos grupos participavam representantes das comunidades de pescadores no Conselho Gestor da Unidade, colaborando assim no processo formativo e de reflexão desses conselheiros.

Como desdobramentos possíveis derivados das interações entre pesquisadores e sujeitos da pesquisa, a partir dos procedimentos metodológicos utilizados foi possível identificar que os grupos possuíam relações distintas, de maior ou menor consciência e apropriação, com os territórios dos quais fazem parte. Por sua vez, o ato de interagir com uma base cartográfica, de exercitar a presença nesse espaço representado e nele se expressar trouxe reflexões importantes sobre a relação entre Educação Ambiental e cartografia e estímulos novos a esses sujeitos, reforçando a importância dessa metodologia nos processos educadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As representações cartográficas, impressas ou digitais, com informações geográficas dos elementos físicos e humanos do lugar, quando construída com a contribuição da Educação Ambiental, permitem que as pessoas tenham conhecimento dos contextos, como localização de atividades de pesca, ocorrências de tipos diferentes de atrativos turísticos, empresas poluidoras, lixões etc., junto a representações da hidrografia, relevo, solos, cobertura vegetal e elementos do clima que podem, por exemplo, em muito contribuir para o planejamento e a gestão em diferentes âmbitos. Em especial quando nelas estão presentes a plotação de elementos indicados por pessoas que têm o conhecimento a partir das suas vivências, como já mencionado, sem se ater a escalas que impedem determinadas representações seja por questões técnicas, seja por objetivos específicos.

A Educação Ambiental leva à compreensão adequada dos sistemas ecossociais, permitindo modificações de hábitos não adequados à sustentabilidade. Leva também à prática de ações a partir da consciência adquirida através da sensibilização ecológica emanada do saber ambiental. Esse saber permite o entendimento da corresponsabilidade de fazer parte do ambiente, com direitos e deveres direcionados à melhor qualidade de vida no sentido da convivência atrelada à coexistência em um planeta único.

Nesse contexto, além de se promover a apropriação de técnicas e modos de representações cartográficas, se estaria dando voz a grupos sociais historicamente excluídos nos processos de tomada de decisão a partir das suas consciências ambientais.

Considera-se, pois, os mapas como produtos ativos e atemporais quando se quer conhecer/comparar a representação de um determinado recorte ou ainda para se refletir sobre as circunstâncias políticas e objetivos das suas elaborações em uma base geográfica.

Ressalta-se, finalmente, a importância das informações que compõem uma representação cartográfica “viva”, derivada do envolvimento direto das pessoas a partir da sensibilização ofertada pela Educação Ambiental com base na compreensão dos sistemas ecológicos e sociais. Reconhecer-se no mapa, no croqui, no desenho, perceber-se protagonista, compreender que representar significa escolher, identificar o potencial que esse instrumento possui para a atuação dos diversos segmentos envolvidos na gestão das UCs são aspectos que podem propiciar outras formas de participação da sociedade no que se refere às áreas protegidas.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, H.; VIÉGAS, R. N. “Cartografias sociais e território – um diálogo latino-americano”. In: ACSELRAD, Henri (org.). *Cartografia social, terra e território*. Rio de Janeiro: Ippur / UFRJ, 2013. p.15-40.

BRASIL, Presidência da República. *Lei Nº 14.926 de 17 de julho de 2024*. Altera a Lei Nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Para assegurar atenção às mudanças do clima, a proteção da biodiversidade e aos riscos e vulnerabilidades a desastres socioambientais no âmbito da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília: MMA, 2024.

BRASIL, Ministério do Meio Ambiente e Mudança do Clima. JANKE, Nadja; BARBOSA, Patrícia Fernandes (org.). *Educação Ambiental por um país sustentável: ProNEA, marcos legais e normativos*. 6. ed. Brasília: MMA, 2023.

BRASIL, Ministério do Meio Ambienten e Mudanças do Clima. *Decreto Nº 4.340, de 22 de agosto de 2002*. Regulamenta o Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília: MMA, 2002.

BRASIL, Ministério do Meio Ambienten e Mudanças do Clima. *Lei Nº 9.985 de 18 de julho de 2000*. Estabelece o Sistema Nacional de Unidades de Conservação. Brasília: MMA, 2000.

BRASIL, Presidência da República. *Lei Nº 9.795 que institui a Política Nacional de Educação Ambiental*. Brasília: DOU, 1999.

CARVALHO, Marie Jane Soares; ANDRADE, Viviane Toraci Afonso de. *Competências e habilidades para uma educação 3.0*. Recife: Editora Massangana / Fundaj, 2023.

CAVALCANTI, Edneida Rabelo; COUTINHO, Solange Fernandes Soares. “A contribuição da Educomunicação à compreensão das Unidades de Conservação como Lugares Educadores”. *Revista CC&T/Uece*. Centro de Ciência e Tecnologia da Universidade do Ceará. v. 2, n. 4, p. 63-80, jan./jul. 2021. Disponível em: <http://revistas.uece.br/index.php/CCiT>

COUTINHO, Solange Fernandes Soares; CAVALCANTI, Edneida Rabelo; ALBUQUERQUE, Juvenita Lucena de; QUINAMO, Tarcísio dos Santos. “Leitura das paisagens em Unidades de Conservação através de visitas de campo: trilhas para o conhecimento ecossocial”. *Revista Urbano & Rural*, Recife, v. 07, n. 02, p. 260 - 276, 2022a. <Disponível em <https://doi.org/10.51359/2525-6092.2022.255900>>

COUTINHO, Solange Fernandes Soares; CAVALCANTI, Edneida Rabelo; ALBUQUERQUE, Juvenita Lucena de; QUINAMO; Tarcísio dos Santos. “O poder da imagem na percepção de Unidades de Conservação como lugares educadores”. In: SEABRA, Giovanni (org.). *Educação Ambiental: uso, manejo e gestão dos recursos naturais*. Livro 1. Ituiutaba, MG: Barlavento, 2022b. p. 509-520.

CRAMPTON, Jeremy W.; KRYGIER, John. “Uma introdução à cartografia crítica”. In: ACSELRAD, Henri (Org.). *Cartografias sociais e território*. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008.

LINHARES, Talita dos Santos; UMBELINO, Luis Felipe. “Mapeamento participativo: subsídio à gestão participativa e ao manejo sustentável de recursos naturais de comunidades tradicionais”. *Sociedade e Território*. Natal, v.29, n.1, p. 50 - 70. jan./jun. de 2017.

NEVES, Sérgio Leandro Sousa. “Cartografia decolonial Catrumana”. 2020. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Social) – Universidade Estadual de Montes Claros-MG, 2020.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. *Lei Nº 16.688 que institui a Política de Educação Ambiental do Estado de Pernambuco*. Recife: DOE, 2019.

PERNAMBUCO, Secretaria de Meio Ambiente, Sustentabilidade e Fernando de Noronha. *Programa de Educação Ambiental do Estado de Pernambuco*. Recife: DOE, 2015.

QUINAMO, Tarcísio dos Santos; ALBUQUERQUE, Juvenita Lucena de; CAVALCANTI, Edneida Rabelo; COUTINHO, Solange Fernandes Soares. “Mapeamento participativo como instrumento metodológico no processo educativo em Unidades de Conservação”. In: SEABRA, Giovanni. *Educação Ambiental: uso, manejo e gestão dos recursos hídricos*. Ituiutaba, MG: Barlavento, 2022. Livro Eletrônico 2. p. 521-532.

UICN (União Internacional para a Conservação da Natureza e Recursos Naturais). *Governança de áreas protegidas: da compreensão à ação*. Gland, Suíça: UICN, 2013. (Série Diretrizes para Melhores Práticas em Áreas Protegidas Nº 20). Disponível em: <https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/PAG-020-Pt.pdf>.

UNESCO/FUNDAJ. *Projeto914BRZ1042.4 – Fundaj*. Produto 3. Consultora: Maria Aparecida de Oliveira. Brasília: Unesco, 2017.

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NAS ESCOLAS DO CAMPO: O QUE OS(AS) GESTORES(AS) TÊM A VER COM ISSO?

Aline Batista do Nascimento¹
Isaias da Silva²

RESUMO

Este artigo, originado de um projeto de iniciação científica desenvolvido no Centro Universitário Facol (Unifacol) intitulado “Educação antirracista e gestão escolar democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo”, analisa a importância da gestão escolar democrática na promoção de práticas antirracistas em escolas do campo, considerando seus desafios e possibilidades. A pesquisa utiliza uma abordagem qualitativa, baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores e gestoras escolares de um município em Pernambuco. Os resultados apontam que, embora eles reconheçam a relevância da gestão antirracista, muitos ainda enfrentam dificuldades em integrar efetivamente esses conceitos no cotidiano escolar. Identificamos que, apesar dos desafios, os gestores das escolas do campo buscam implementar essas práticas, fortalecer a identidade camponesa e garantir o acesso e permanência na escola.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do campo; Gestão escolar democrática; Educação antirracista.

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-8950-7335> - Filiação institucional: Centro Universitário Facol (Unifacol) - E-mail: alineb.nascimento@unifacol.edu.br.

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e Centro Universitário Facol (Unifacol) - E-mail: isaias.silva@unifacol.edu.br.

ANTIRACIST EDUCATION IN RURAL SCHOOLS: WHAT DOES SCHOOL MANAGEMENT HAVE TO DO WITH IT?

ABSTRACT

This article, originating from a scientific initiation project carried out at the Centro Universitário Facol (Unifacol), entitled “Antiracist education and democratic school management: an alternative perspective on the discourses and practices of rural school principals,” analyzes the importance of democratic school management in promoting antiracist practices in rural schools, taking into account both challenges and possibilities. This research adopts a qualitative approach, based on semi-structured interviews conducted with school principals in a municipality in the state of Pernambuco, Brazil. The results indicate that, although the principals acknowledge the relevance of antiracist management, many still face difficulties in effectively integrating these concepts into everyday school practices. Despite the challenges, we identified that the principals of rural schools strive to implement such practices, strengthen rural identity, and ensure students’ access to and retention in school.

KEYWORDS: Rural education; Democratic school management; Antiracist education.

EDUCACIÓN ANTIRRACISTA EN LAS ESCUELAS RURALES: ¿QUÉ TIENEN QUE VER LOS/AS GESTORES/AS CON ESTO?

RESUMEN

Este artículo, originado de un proyecto de iniciación científica desarrollado en el Centro Universitario Facol (Unifacol), titulado “Educación antirracista y gestión escolar democrática: una mirada otra sobre los discursos y las prácticas de los(as) directores(as) de escuelas rurales”, analiza la importancia de la gestión escolar democrática en la promoción de prácticas antirracistas en las escuelas del campo, considerando tanto los desafíos como las posibilidades. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en entrevistas semiestructuradas realizadas con directores escolares de un municipio del estado de Pernambuco, Brasil. Los resultados indican que, aunque ellos reconocen la relevancia de una gestión antirracista, muchos aún enfrentan dificultades para integrar efectivamente estos conceptos en las prácticas cotidianas escolares. A pesar de los desafíos, identificamos que los directores de las escuelas rurales se esfuerzan por implementar dichas prácticas, fortalecer la identidad campesina y garantizar el acceso y la permanencia de los estudiantes en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación rural; Gestión escolar democrática; Educación antirracista.

1 INTRODUÇÃO

Este estudo é fruto de um projeto de iniciação científica desenvolvido no Centro Universitário Facol (Unifacol) intitulado “Educação antirracista e gestão escolar democrática: um olhar outro para os discursos e as práticas dos(as) gestores(as) de escolas do campo” que investiga os discursos e as práticas antirracistas e democráticas dos gestores de escolas rurais no município de Vitória de Santo Antão, em Pernambuco.

Sinalizamos que o objetivo deste artigo é compreender as concepções de gestores sobre a prática da administração escolar democrática e antirracista em escolas do campo. Aproximamo-nos dos discursos desses profissionais para repensar os processos teórico-práticos que vêm promovendo coletivamente, buscando reformular, de forma democrática e decolonial — ou seja, rompendo com as lógicas de dominação herdadas de períodos coloniais — os saberes e as práticas nas instituições de ensino.

A pesquisa destaca a importância de vivenciar a gestão escolar como um potencial espaço-tempo de produção de práticas antirracistas e democráticas nas escolas do campo. Tem como objeto de estudo a educação antirracista e a gestão democrática em escolas situadas em territórios campestres, os quais são historicamente marcados por processos de resistência às desigualdades sociais, raciais e econômicas, além da valorização das culturas, identidades e saberes tradicionais dos povos do campo.

Gomes (2005, p. 52) afirma que o racismo envolve tanto ações motivadas por “aversão a características raciais visíveis, como cor da pele e tipo de cabelo, quanto ideias que sustentam a crença na superioridade de algumas raças ligadas ao desejo de impor uma única verdade ou crença”. Nessa direção, a escola é compreendida como reflexo da sociedade, pois esses comportamentos também se manifestam no ambiente escolar.

Assim, ao evidenciarmos as instituições escolares como locais de construção do convívio social que extrapola o âmbito familiar, podemos considerar, assim como Gomes (2010), que este ambiente é propício para se fortalecer a equidade, a igualdade e a compreensão da diversidade. No viés colonial, é comum, no entanto, pessoas negras serem estigmatizadas por julgamentos baseados em suas características fenotípicas, recebendo tratamentos distintos dos demais, inclusive nas escolas, sofrendo silenciamento e desvalorização de sua identidade negra.

A partir dessa realidade, consideramos que o conceito de raça serviu e ainda serve como um marcador para classificar e hierarquizar grupos. As características culturais e os fenótipos foram e continuam sendo utilizados como um padrão para diferenciar a população nos papéis socialmente estabelecidos. Assim, “as novas identidades

históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho” (Quijano, 2005, p. 231).

Refletimos, portanto, acerca do racismo presente nos territórios do campo, que, a partir de uma lógica colonial/urbanocêntrica, que elege a cidade como território superior, desenvolvido e produtor de saberes, enquanto o território camponês assume o lugar de inferioridade e subalternização. Conceitua (2003, p. 8): “o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo, são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas”.

A população negra que habita áreas rurais, nosso território de estudo, tem historicamente ocupado um lugar de inferiorização imposto pela perspectiva colonial/urbanocêntrica, que sustentou e justificou a condição de escravização. A “colonialidade do poder, ser, saber e natureza” (Quijano, 2005; Walsh, 2008) impõe uma lógica assimétrica entre colonizados e colonizadores, marcada pela negação e desvalorização dos territórios, saberes e sujeitos por meio da opressão e do silenciamento. Nesse contexto, os afro-brasileiros do campo assumem a condição de não-ser, de não-sujeito, por meio de práticas racistas naturalizadas e reforçadas pela sociedade e pelo sistema econômico mundial, já que, segundo Santos (2014, p. 34),

Uma das características fundamentais do capitalismo histórico foi a articulação entre a exploração capitalista e a dominação colonial, que implicou a marginalização e o silenciamento de vastos setores da população mundial, convertidos em não-seres, em sub-humanos, em seres descartáveis. Este processo foi sempre legitimado pela ciência ocidental, nomeadamente pelo evolucionismo social e pela naturalização da desigualdade racial e colonial.

No ambiente escolar, como enfrentamento a esse cenário colonial, existem as práticas pedagógicas antirracistas que Nilma Lino Gomes (2012) considera uma ruptura epistemológica e curricular ao tornar legítimo e público o debate sobre a questão afro-brasileira e africana. Este debate é um diálogo intercultural crítico dentro do ambiente escolar, reconhecendo o “outro” como um sujeito ativo.

A gestão escolar antirracista, nesse sentido, é um compromisso ativo e contínuo para promoção de práticas decoloniais (Quijano, 2005), o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial, criando um ambiente educacional onde todos os estudantes se sintam respeitados, representados e capazes de alcançar seu pleno potencial. Desse modo, advogamos que os saberes-fazeres de indivíduos, que foram e são subalternizados

por práticas racistas, sejam vistos como sujeitos de direito e tenham suas identidades reconhecidas e validadas.

Portanto, consideramos que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio da sua superação, no fundo, o nosso sonho” (Freire, 1996, p.79). Ao adotar uma abordagem decolonial e antirracista, as escolas buscam promover a desconstrução de estereótipos, preconceitos e hierarquias presentes na sociedade, oferecendo uma educação que reconhece e respeita a diversidade étnico-racial e cultural. Isso implica repensar não apenas o conteúdo curricular, mas também as metodologias de ensino e as estratégias de gestão, privilegiando abordagens que incentivem o diálogo, a reflexão crítica e a valorização das diferenças (co) existentes nas escolas-territórios do campo.

Com o propósito de alcançar nosso objetivo de compreender as concepções de gestores escolares sobre a prática da gestão escolar democrática e antirracista em escolas do campo, subdividimos esta discussão nas seguintes seções: a) Gestão escolar do campo e a identidade do gestor democrático: procedimentos teórico-metodológicos; e b) Gestores escolares do campo: percepções e concepções a respeito de uma gestão democrática e antirracista.

2 GESTÃO ESCOLAR DO CAMPO E A IDENTIDADE DO GESTOR DEMOCRÁTICO: PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Nesta seção, apresentamos uma discussão que versa sobre os procedimentos teórico-metodológicos deste estudo, trazendo à tona os autores que embasam a abordagem metodológica e a aplicabilidade dos procedimentos e instrumentos metodológicos e analíticos escolhidos. Para além desta discussão, neste tópico caracterizamos o nosso campo de pesquisa quanto aos aspectos de localização geográfica e distribuição de instituições escolares em seu território. Descrevemos e discutimos também sobre os participantes do estudo quanto ao gênero, qualificações e experiências profissionais.

Utilizando uma abordagem teórico-metodológica baseada nos Estudos Pós-Coloniais e na pedagogia decolonial, este estudo se debruça sobre a educação das relações étnico-raciais e a gestão democrática considerando a importância de estratégias pedagógicas que rompam com estereótipos e preconceitos coloniais. Utilizamos como instrumento metodológico a entrevista semiestruturada para obtermos dados

qualitativos, posteriormente analisados conforme a Análise de Conteúdo (Bardin, 1977; Vala, 1999).

Visto que nosso objetivo é compreender os discursos e práticas democráticas e antirracistas dos gestores que atuam em escolas do campo, utilizou-se uma abordagem qualitativa que, conforme Minayo (2009), leva em conta significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Adotamos para a coleta de dados entrevistas semiestruturadas a fim de aprofundar questões e evidenciar concepções.

Para a análise dos dados, utilizamos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 1977; Vala, 1999), que ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento e inferências. Na pré-análise, selecionamos o material de investigação e ressaltamos o objetivo inicial. A exploração do material envolve a codificação dos dados, transformando-os em núcleos de sentido. Na fase final, tratamos os resultados e inferências, construindo uma rede de sentidos em torno da temática.

O campo da pesquisa está delimitado no espaço geográfico do município de Vitória de Santo Antão, localizado na Zona da Mata de Pernambuco, escolhido por possuir um significativo número de escolas no território camponês. Nessa direção, sinalizamos que dos 57 estabelecimentos escolares públicos municipais, 32 estão localizados no campo. Os sujeitos da pesquisa serão os gestores dessas escolas.

Participaram do estudo seis profissionais da Rede Municipal de Ensino de Vitória de Santo Antão atuantes em cinco das maiores escolas do campo do município, sendo cinco gestores(as) e uma vice-gestora. A amostra foi composta por quatro mulheres e dois homens, com idades entre 40 e 50 anos, todos com formação superior e especialização na área da educação, além de possuírem entre três e seis anos de experiência na administração de escolas do campo.

Estes dados apontam que os gestores de escolas do campo são predominantemente mulheres. Este indicativo reflete uma tendência observada em diversos estudos sobre a presença feminina na educação. De acordo com o Censo da Educação Básica do Ministério da Educação, 80,8% dos 143 mil diretores escolares no Brasil em 2020 eram mulheres, e a versão preliminar do mesmo levantamento em 2023 indicou a manutenção dessa tendência, com 80,6% de gestoras do sexo feminino (Brasil, 2020; 2024). Esses números recentes evidenciam a significativa e majoritária presença feminina em posições de liderança na gestão escolar.

A qualificação acadêmica dos gestores de escolas do campo é um aspecto crucial para a execução de uma gestão democrática e antirracista em escolas camponesas. Franco (2002, p.177) menciona a importante consideração acerca da formação de professores em geral:

Um curso de formação de professores não se efetua no vazio, devendo estar vinculado a uma intencionalidade, a uma política, a uma epistemologia, a pesquisas aprofundadas dos saberes pedagógicos. A formação de professores desvinculada de um projeto político só pode caracterizar uma concepção extremamente pragmatista, reprodutivista, tecnicista da ação docente.

Para o caso da Educação do Campo, isso implica que a formação de professores nesses territórios não deve ser simplista ou descontextualizada das realidades políticas e sociais em que essas escolas estão inseridas.

Desse modo, esta reflexão possibilita considerar que a formação de professores e gestores necessita levar em conta as especificidades desses ambientes, como as necessidades das comunidades camponesas, as questões socioeconômicas, culturais e ambientais. Além disso, a formação precisa estar alinhada a um projeto educacional que não vise a transmissão de conhecimentos técnicos, mas sim o desenvolvimento de uma prática docente que promova a reflexão crítica, a valorização das culturas locais e a inclusão social.

Zeferino, Passos e Paim (2019, p.35) defendem que a formação de educadoras e educadores do campo deve ir além de um currículo técnico ou neutro quando escrevem:

[...] pensar a diversidade na formação de educadoras/es do campo é reconhecer as diferenças étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, classe, geração, entre outras, que constituem os sujeitos e movimentos do campo. É também reconhecer os diversos processos de resistência ao capitalismo hetero/patriarcal/branco/eurocentrado e identificar o que continua ausente, criando assim condições para a valorização e validação de identidades, culturas, corpos, epistemologias e práticas historicamente marginalizadas, incluindo pedagogias “esquecidas” ou invisibilizadas.

Por isso, a formação precisa ser crítica, política e comprometida com a justiça social. Isso implica considerar as múltiplas identidades e opressões que atravessam os sujeitos do campo, reconhecendo e valorizando saberes e práticas que historicamente foram excluídos ou silenciados pela lógica dominante — capitalista, patriarcal, branca e eurocêntrica. Portanto, formar para a diversidade no campo é também um ato de resistência e reconstrução de outras possibilidades pedagógicas e epistemológicas.

É importante rememorar que, ao explorarmos o entendimento destes gestores de escolas localizadas em territórios camponeses, nos permitimos enxergar a Educação

do Campo como uma prática sensível às particularidades locais, que valoriza os saberes e práticas comunitárias, promovendo a inclusão e o desenvolvimento integral dos estudantes locais. Nessa direção, Lück (2010, p.8) destaca que a gestão escolar

[...] constitui uma dimensão importantíssima da educação, uma vez que, por meio dela, observa-se a escola e os problemas educacionais globalmente, e se busca abranger, pela visão estratégica e de conjunto, bem como pelas ações interligadas, tal como uma rede, os problemas que, de fato, funcionam de modo interdependente.

A gestão democrática evidencia a importância da participação ativa da comunidade escolar. Essa participação, conforme as respostas dos gestores, não é apenas desejada, mas implementada por meio de ações concretas, como envolvimento nas decisões sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e nas reuniões de planejamento.

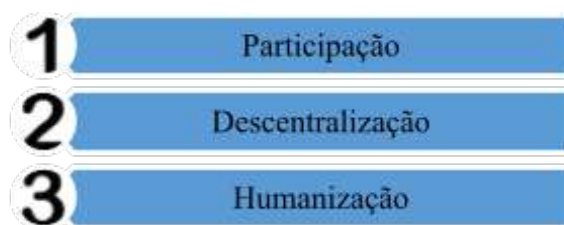
Consideramos, portanto, que, caracterizado nosso campo e amostra de estudo, fica evidente a heterogeneidade contida entre os gestores escolares envolvidos. Tais especificidades se somam às individualidades das comunidades campesinas destacando a necessidade de uma relação de compreensão mútua entre administração escolar e a comunidade local, a fim de que, através da disponibilidade, participação e colaboração seja possível a execução de uma gestão que contemple os princípios da democracia.

3 GESTORES ESCOLARES DO CAMPO: PERCEPÇÕES E CONCEPÇÕES A RESPEITO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA E ANTIRRACISTA

Neste tópico, apresentamos as concepções dos gestores escolares a respeito da gestão democrática e antirracista, através das repostas a questionamentos direcionados a eles a partir de entrevistas estruturadas. As respostas foram analisadas com o objetivo de compreender como esses profissionais percebem e implementam práticas que promovam a inclusão e o combate ao racismo nas escolas do campo. Além disso, buscamos identificar os desafios e estratégias apontados pelos gestores na construção de uma atuação que favoreça a participação democrática e o respeito à diversidade racial.

Analisamos as falas dos participantes na pesquisa em resposta ao seguinte questionamento: “Como você define a gestão democrática na escola do campo e qual a sua finalidade?”. Foi possível reconhecer três núcleos de sentido presentes em suas falas:

Figura 1- Núcleos de sentido presentes nos discursos dos(as) gestores(as)



Fonte: Elaboração própria (2024)

Dentro desses núcleos de sentido, agrupamos falas que mencionam tais conceitos durante o relato de práticas promovidas pelos entrevistados. Com base nos núcleos de sentido apresentados na Figura 1, extraídos das falas do nosso grupo gestor, identificamos que as concepções sobre gestão democrática e os relatos das ações consideradas participativas pelos entrevistados estão alinhados às ideias de importantes autores sobre essa temática.

Percebemos que nas respostas dos gestores escolares a esse questionamento inicial existe uma convergência em relação ao núcleo de sentido “Participação”. Eles demonstram preocupação com a prática participativa quando, por exemplo, o Gestor(a) 1 (G1) diz o seguinte: “É uma gestão onde a comunidade escolar atua como sujeito ativo e participam de todas as decisões da escola”. A mesma pessoa entrevistada reforça o argumento ao descrever ações práticas de sua gestão quando cita as “decisões voltadas ao PPP, analisando as dificuldades da escola e traçando metas a partir a realidade de cada setor, participação nas reuniões da unidade executora, nas propostas de atividades e intervenções”.

Essa fala remete à visão de Heloísa Lück, que ressalta a importância da participação coletiva na gestão escolar. Para Lück (2010), a gestão democrática vai além da simples descentralização de poder. Ela envolve a criação de um ambiente onde a colaboração e o diálogo são centrais para a tomada de decisões.

Dessa forma, as respostas dos entrevistados corroboram a perspectiva de Lück, ao evidenciar que a participação ativa é um elemento essencial para a gestão democrática eficaz nas escolas do campo. Portanto, evidenciamos que a valorização da participação, não se restringe a uma prática administrativa, mas assume uma dimensão política e epistemológica. Ao contemplar as vozes dos povos-territórios da comunidade na tomada de decisão, as instituições escolares do campo caminham na direção de um processo de descolonização da educação (Walsh, 2008).

Assim, a gestão democrática nas escolas do campo, quando promovem a escuta ativa e o protagonismo das comunidades, contribuem no enfrentamento das heranças coloniais do poder, ser, saber e da natureza. A escola no viés descolonial compreende que a participação individual e coletiva dos sujeitos contribui na formação de um espaço-tempo de insurgências político-pedagógicas e na construção de uma escola-educação outra, onde povos-sujeitos historicamente marginalizados passam a ocupar o lugar de produtores de histórias e conhecimentos.

As respostas dos participantes à nossa pergunta também reforçam a concepção de gestão democrática definida por Lück (2010) ao defenderem a descentralização na tomada de decisões em temas escolares e comunitários, como podemos ver nos parágrafos seguintes em que expomos mais algumas respostas dos gestores.

Em relação ao núcleo de sentido “Descentralização”, fica evidente nos discursos dos gestores a defesa de uma gestão compartilhada e colaborativa. Nessa direção, o depoimento de G2, ao definir uma gestão democrática, enfatiza que “uma gestão democrática é aquela que tem como essência a participação, respeitando princípios e regras, com base na descentralização. Essa gestão trabalha com a finalidade de alcançar melhores resultados, garantir o sujeito ativo e mais colaboração na organização e reorganização da escola”. Esse discurso enfatiza a importância de se construir um ambiente escolar onde o poder seja distribuído entre os diferentes atores, assegurando a inclusão de todos no processo decisório.

No mesmo sentido, o depoimento de G3 cita a descentralização como um dos meios de promover a participação ativa de diferentes membros da comunidade escolar na tomada de decisões escolares listando o seguinte:

Espaços de escuta para todos com diálogo, trocas; eleição para representante de turmas; reunião com os professores e equipe UEX para decidir compras e ações; encontro família na escola; encontro pedagógico com professores para análise de resultados e ações; palestras com temáticas: saúde, diversidade e cultura diversa. A descentralização de poder com os funcionários é fundamental.

Este discurso reflete a necessidade de criar um ambiente onde todos se sintam valorizados e ouvidos. A escola e suas práticas pedagógicas gestoras, ao descentralizar as ações, possibilita que os sujeitos da escola possam contribuir na construção de uma instituição contextualizada e que atenda suas necessidades. Boaventura de Sousa Santos (2014, p. 75), em sua reflexão sobre a democracia participativa, defende essa visão ao afirmar que “é uma concepção de democracia que tem como propósito aumentar

a qualidade da participação cidadã nos processos de tomada de decisão, por meio de práticas que vão além das formas tradicionais de representação política”. Assim, essa visão de também deve ser aplicada no ambiente escolar, criando uma gestão descentralizada, onde as decisões são tomadas coletivamente e as práticas democráticas permeiam todas as esferas da escola.

A descentralização, nesse contexto, não apenas reforça o princípio da participação democrática, mas também promove a construção de um espaço educacional mais inclusivo e democrático, no qual diferentes vozes são ouvidas e consideradas. Dessa forma, a gestão escolar torna-se um instrumento de transformação social, alinhada com as demandas de uma educação antirracista e inclusiva, que rompe com os ideais coloniais quando, comprometida com a justiça social e a equidade, fortalece o protagonismo dos sujeitos historicamente marginalizados, promovendo a construção coletiva de saberes e práticas que dialogam com as realidades locais.

Portanto, a descentralização não se limita a uma mera divisão de tarefas ou poderes, mas se configura como uma estratégia política que potencializa a participação crítica, o empoderamento da comunidade escolar e a transformação das relações de poder tradicionais no ambiente educacional. Isso reafirma a importância de uma gestão que seja não só democrática em sua forma, mas também antirracista e decolonial em sua essência, contribuindo para a superação das desigualdades e exclusões ainda presentes nas escolas do campo.

Por sua vez, no que se refere ao núcleo de sentido “Humanização”, fica notório que a humanização do ensino e da aprendizagem é outro termo-chave, referindo-se à abordagem pedagógica que leva em consideração as necessidades individuais dos estudantes, sua realidade e contexto social. Os gestores reconhecem a importância de uma gestão capaz de humanizar o ambiente escolar, priorizando isso nas escolas do campo. Essa concepção corresponde aos escritos de Caldart (2004), que alertam que a escola do campo deve reconhecer e ajudar a fortalecer seu povo como sujeitos sociais, que têm lutas, história, trabalho, saberes, cultura e jeito próprios.

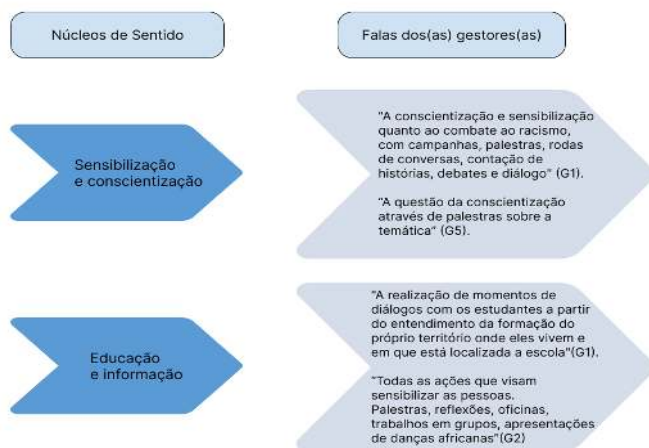
É possível identificar este posicionamento dos gestores ao escutarmos suas menções à humanização quando externam em sua definição de gestão democrática, como o depoimento de G5, por exemplo, que diz: “Participação de todos os atores na elaboração e tomadas de decisões cuja finalidade é promover um ensino e aprendizagem que seja humanizada e efetiva para a comunidade do campo”. G4, por sua vez, ao elencar temas que considera prioritários a serem trabalhados na comunidade, menciona um deles como sendo “a relação de pertencimento com a escola e com o território, as relações humanas que reforcem as questões da cidadania”.

Referente a essas colocações sobre a humanização, Santos (2014, p.238), é citado para reforçar a importância de uma visão humanizadora e identitária na educação do campo, haja vista que o autor preocupa-se “[...]com a recuperação de conhecimentos que foram tornados ausentes ou invisíveis pelos poderes coloniais e imperiais, e enfatiza a importância do conhecimento nascido da luta, especialmente a luta dos oprimidos”. Ele enfatiza a carência da valorização dos saberes, resistência e identidade locais, essenciais para uma educação que conserve as individualidades culturais e sociais do povo do campo.

Assim, entendemos que a humanização na gestão escolar democrática das escolas do campo representa um movimento de enfrentamento direto à lógica da colonialidade, que historicamente invisibiliza os sujeitos, saberes e culturas do povo camponês. Ao reconhecer as particularidades, os vínculos afetivos, os territórios e os conhecimentos produzidos pelas comunidades, os gestores expressam um compromisso com uma prática educativa que rompe com os padrões hegemônicos impostos pelo modelo colonial, fundamentado na homogeneização, silenciamento e exclusão. Nesse sentido, a decolonialidade se concretiza como um horizonte teórico-prático capaz de orientar a construção de uma escola enraizada nas experiências e identidades dos sujeitos do campo.

Tendo discutido os aspectos relativos às concepções de gestão democrática dos gestores, seguiremos analisando suas concepções sobre a temática da educação antirracista. Sobre esse tema, os relatos dos gestores e gestoras indicam que as práticas vão além do reconhecimento das diferenças raciais, incorporando ações pedagógicas que promovem a igualdade racial e combatem o racismo. Para identificar como eles conceituam práticas antirracistas, fizemos o seguinte questionamento: “Para você, enquanto gestor(a), quais práticas realizadas em escolas do campo podem ajudar no combate ao racismo?”. Ao analisarmos as respostas, elegemos dois núcleos de sentido.

Figura 2- Núcleos de sentido presentes nos discursos dos gestores



Fonte: Elaboração própria (2024)

Dessa forma, resta claro que os núcleos de sentido (como visto na Figura 2, “Sensibilização e conscientização” e “Educação e informação”) dão pistas para a promoção de uma gestão escolar democrática e antirracista. Esses elementos são processos e pilares que envolvem o despertar, o questionamento e a proposição de ações pedagógicas outras que fomentam uma cultura escolar intercultural crítica, de respeito, participação e equidade social.

Nilma Lino Gomes (2005) discute a importância de uma educação antirracista nas escolas, enfatizando que a educação deve ir além do simples reconhecimento das diferenças raciais. Ela argumenta que é necessário, sim, implementar práticas pedagógicas que combatam o racismo e promovam a igualdade racial. A educação antirracista envolve a revisão crítica do currículo escolar, a formação continuada de professores e a incorporação de conteúdos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira. Ressaltamos a importância de criar um ambiente escolar que respeite e celebre a diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa reflexão é ampliada por Boaventura de Sousa Santos (2014), que critica o eurocentrismo presente nos sistemas educacionais e defende a necessidade de se reconhecer a pluralidade de saberes e experiências sociais. Para Santos (2014, p. 47), “o conhecimento válido não é apenas o que deriva do Ocidente, mas sim o que emerge das lutas dos povos oprimidos, como os camponeses, indígenas e negros”. Dessa forma, uma educação antirracista precisa dialogar com as realidades locais e com os saberes ancestrais, desafiando as narrativas dominantes que muitas vezes silenciaram essas vozes.

As concepções dos gestores a esse respeito se aproximam dos escritos de Gomes (2012), ao conceber tais práticas antirracistas na escola como um processo que envolve conscientização e sensibilização através de atividades como campanhas, palestras, rodas de conversa, contação de histórias, debates e diálogo. Além disso, enfatizam a formação de valores, regras de convivência, cultura de paz e respeito às diferenças como pilares essenciais para promover um ambiente escolar intercultural.

Nesse contexto, Santos (2014, p.75) destaca a importância da descentralização e da participação coletiva na gestão escolar. Ele afirma que “a descentralização democrática não é apenas uma técnica de administração, mas um modo de respeitar as diversas vozes e formas de saber presentes em uma comunidade”. Portanto, a gestão democrática nas escolas do campo deve incluir a participação ativa dos diversos atores escolares e da comunidade local, rompendo com as hierarquias tradicionais que perpetuam a exclusão e o racismo.

Os gestores também valorizam o diálogo contínuo com os estudantes, incentivando debates e reflexões sobre a formação histórica e cultural do território, promovendo assim uma educação que busca não apenas informar, mas também transformar atitudes e promover a equidade racial na escola. Assim, voltando nosso olhar para a gestão democrática e antirracista nas escolas do campo, esse território singular, precisamos compreender que

[...] dentre os povos que lutam pela Educação do Campo, está o campesinato negro, que compõem o campo brasileiro de forma heterogênea, nos quilombos, comunidades rurais negras, nos movimentos sociais do campo, são os trabalhadoras e trabalhadores do campo, assentamentos, ou seja, estão nos diversos espaços que marcam o território camponês brasileiro (Farias; Faleiro, 2017, p.3).

Portanto, para gestão da Educação do Campo, é essencial reconhecer que, além das questões de classe, há uma intensa problematização sobre a diversidade racial e as hierarquias resultantes, que afetam os lugares ocupados e o tratamento dessa população. Ainda segundo Farias e Faleiro (2017, p.3), esses sujeitos “possuem suas vivências, historicidade, ancestralidade e cultura marcada pelas questões de ser camponês e ser negro, pois essa dupla identidade estrutura suas vidas cotidianas e suas relações com o mundo”. Dessa forma, evidenciamos a necessidade de construirmos uma educação/escola dos territórios camponeses centrada nas marcas identitárias de seus sujeitos.

Assim, “a escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra” (Gomes, 2003, p.172). Devemos lembrar

que a conduta na gestão escolar pode tanto fortalecer o orgulho da cultura negra e campesina quanto negá-lo. Portanto, é essencial que a prática gestora valorize uma educação multicultural. Afinal, “o reconhecimento da diversidade não enfraquece, mas fortalece os princípios em que se assenta a construção teórica da educação do campo, do projeto de campo e da sociedade” (Arroyo, 2012, p.232).

Nesse sentido, Santos (2014) reforça que a construção de uma sociedade mais justa e democrática passa pelo reconhecimento da pluralidade de culturas e pela promoção de uma educação que seja verdadeiramente intercultural. Cavalleiro (2001, p.158) elege oito características de uma educação antirracista, sendo elas:

1. Reconhece a existência do problema racial na sociedade brasileira.
2. Busca permanentemente uma reflexão sobre o racismo e seus derivados no cotidiano escolar.
3. Repudia qualquer atitude preconceituosa e discriminatória na sociedade e no espaço escolar e cuida para que as relações interpessoais entre adultos e crianças, negros e brancos sejam respeitadas.
4. Não despreza a diversidade presente no ambiente escolar: utiliza-a para promover a igualdade, encorajando a participação de todos/as os/as alunos/as.
5. Ensina às crianças e aos adolescentes uma história crítica sobre os diferentes grupos que constituem a história brasileira.
6. Busca materiais que contribuam para a eliminação do ‘eurocentrismo’ dos currículos escolares e contemplem a diversidade racial, bem como o estudo de ‘assuntos negros’.
7. Pensa meios e formas de educar para o reconhecimento positivo da diversidade racial.
8. Elabora ações que possibilitem o fortalecimento do autoconceito de alunos e de alunas pertencentes a grupos discriminados.

O reconhecimento da existência de um “problema racial na sociedade brasileira” é elencado como primeira característica de uma educação antirracista por Cavalleiro (2001, p.158). Isso se alinha aos escritos de Walsh (2006) quando a autora defende que é reconhecendo que o racismo estrutural constitui as sociedades modernas coloniais que se começa a descolonização. Sem este reconhecimento pode-se apenas disfarçar uma lógica colonial ainda não superada. Nota-se que as demais características citadas desdobram-se logicamente da primeira, entendendo que negar o racismo inviabiliza todas as outras ações que são intrínsecas a uma educação antirracista.

Santos (2014) também sinaliza a necessidade de um currículo descolonizado, que reflita as realidades e experiências dos povos historicamente marginalizados para uma educação antirracista. Para ele, “um currículo que não contemple a diversidade e que continue a reproduzir as lógicas de poder coloniais falha em preparar os alunos para viverem em uma sociedade verdadeiramente democrática” (Santos, 2014, p. 82).

As interações com as famílias apresentam desafios significativos, incluindo a ausência de filtros e autocontrole em relação a comentários e atitudes racistas. Esse cenário dificulta a construção de um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os estudantes. A falta de diálogo construtivo e a resistência à reflexão crítica sobre questões raciais por parte das famílias representam obstáculos adicionais na promoção de uma educação antirracista.

Neste sentido, Silva (2015, p.166) afirma que: “é fundamental fortalecer a identidade das crianças negras como um passo crucial para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática”. Além disso, para que esse processo seja bem-sucedido, é essencial estabelecer uma colaboração honesta e harmoniosa entre família e escola, favorecida com a interação entre a comunidade escolar e o grupo familiar que faz parte da realidade dos estudantes.

Esses núcleos de sentido revelam não apenas os desafios existentes, mas também sugerem a necessidade urgente de ações coletivas e políticas educacionais que promovam uma cultura escolar mais justa, igualitária e respeitosa com a diversidade racial. Superar essas dificuldades requer um compromisso contínuo de todos os atores envolvidos na educação para transformar a realidade das escolas em espaços verdadeiramente inclusivos e acolhedores para todos os estudantes. Essas características oferecem um caminho possível para a promoção da equidade e do respeito à diversidade no ambiente escolar brasileiro de modo geral. O reconhecimento da existência do problema racial na sociedade é o primeiro passo para eliminar preconceitos e criar um espaço de reflexão constante sobre as relações raciais. Ao repudiar atitudes preconceituosas, a educação antirracista não apenas protege os estudantes de discriminações, mas também fomenta um ambiente de respeito mútuo, crucial para o aprendizado.

Além disso, ao valorizar a diversidade presente na escola e ao desenvolver uma narrativa crítica que inclua a história de diferentes grupos, os educadores preparam os alunos para entender e respeitar a complexidade social. O uso de materiais que eliminam o eurocentrismo e promovem o estudo de temas relacionados à cultura negra é fundamental para oferecer uma educação mais inclusiva, ao mesmo tempo que fortalece o autoconceito dos alunos de grupos discriminados. Em suma, as diretrizes de Cavalleiro (2001) não só promovem um espaço de aprendizado mais justo e igualitário,

mas também preparam as novas gerações para uma convivência mais harmoniosa e respeitosa em uma sociedade marcada por desigualdades raciais.

Desse modo, sinalizamos que a educação antirracista, especificamente em escolas do campo, também é um processo contínuo e forjado colaborativamente. Reforçamos que atividades nessa direção exigem a participação de toda a escola, em diálogo com a comunidade camponesa na qual se está localizada. Cavelheiro (2001) ressalta a quinta característica da educação antirracista, incentivando o conhecimento de uma histórica crítica sobre os diferentes grupos sociais, estabelecendo assim uma relação de identificação e reconhecimento da sua identidade.

Quanto à participação ativa e o envolvimento dos professores, eles são relevantes para promover iniciativas antirracistas eficazes. No entanto, as falas dos entrevistados indicam resistências por parte de alguns profissionais, tanto em adotar práticas contextualizadas quanto em engajar-se plenamente nas propostas educacionais que visam combater o racismo. O depoimento de G5 (2024) expressa isso quando menciona que um dos maiores desafios para se exercer um gestão democrática e antirracista é “a resistência por parte de alguns profissionais no tocante à empatia”. Isso evidencia a necessidade de superar barreiras pessoais e institucionais para alcançar uma educação mais equitativa e inclusiva.

Os escritos de Freire (1968) também confirmam as ideias expressas nesses núcleos de sentido, pois para ele a participação dos professores e a resistência às práticas antirracistas pode ser combatida por meio da conscientização e do engajamento deles na transformação social e na promoção da igualdade. Freire argumenta que a educação necessita ser um processo libertador, onde os docentes não apenas ensinam, mas também aprendem com seus estudantes.

Nesse mesmo caminho, Santos (2010) alerta que as resistências docentes muitas vezes derivam da internalização de uma lógica eurocêntrica e colonial que naturaliza hierarquias raciais e culturais no currículo e nas relações pedagógicas. O mesmo autor afirma ainda: “a dificuldade de reconhecer o saber do outro é uma marca profunda da colonialidade do saber, que precisa ser desafiada nas instituições escolares” (Santos, 2010, p. 23). Assim, romper com essas estruturas exige um reposicionamento epistemológico e político por parte dos educadores, que devem assumir o compromisso de uma prática pedagógica situada, antirracista e dialogada com os sujeitos do território.

Essas reflexões indicam que superar o racismo na educação é uma tarefa complexa e contínua que requer o compromisso de todos os atores escolares e a colaboração da comunidade local. Com práticas que rompam com as estruturas coloniais e promo-

vam o reconhecimento das identidades e culturas marginalizadas, a gestão democrática e antirracista pode transformar a escola em um espaço de emancipação e justiça social.

4 CONCLUSÕES

Como conclusões deste artigo destacamos que, ao analisarmos os discursos dos gestores, foi possível perceber a sensibilidade e esforços concretos para a prática de uma gestão que contemple os princípios democráticos e antirracistas. Isto se evidencia através das falas dos gestores quando eles avaliam seu território e sua atuação identificando as oportunidades e possibilidades ali presentes.

Desse modo, os resultados deste estudo revelam que a educação antirracista nas escolas do campo é processo contínuo, dialógico e colaborativo. Atividades nessa direção exigem a participação de toda escola em diálogo com a comunidade camponesa em que se encontra geopoliticamente localizada. Em suma, tanto a gestão democrática quanto a educação antirracista nas escolas do campo exigem um compromisso contínuo com a participação comunitária e o reconhecimento das identidades culturais presentes no território. Essas práticas são necessárias para promover uma escola descolonial e transformadora, capaz de contribuir para uma sociedade mais justa e intercultural.

Diante dos resultados analisados ao longo da pesquisa é possível perceber que, apesar dos desafios como o baixo índice de sensibilização e informação, a resistência a novas concepções e a naturalização de atitudes racistas, existem caminhos possíveis para o enfrentamento e a transformação dessa realidade ainda tão marcada pela colonialidade. Os gestores das escolas do campo compreendem a importância dos esforços para a propagação de atitudes antirracistas e democráticas. O esforço em exercer uma gestão escolar próxima às realidades do campo resulta não só na garantia do direito ao acesso e permanência na escola, mas fortalece a identidade campesina e suas singularidades.

Assim, a construção de uma educação antirracista e democrática nas escolas do campo vai muito além de combater as desigualdades sociais e raciais. Ela tem o poder de valorizar e celebrar a rica diversidade cultural e étnica dos povos que habitam esses territórios. Quando reconhecemos essas identidades como únicas, a escola se transforma em um verdadeiro espaço de resistência e empoderamento. É um lugar onde os estudantes não só aprendem, mas também se tornam agentes de mudança, prontos para impactar suas comunidades de maneira significativa.

Essa perspectiva se sustenta a partir dos estudos pós-coloniais ao reconhecer que a escola, historicamente moldada por estruturas eurocêntricas e coloniais, precisa

ser ressignificada como um espaço de disputa simbólica e emancipação. Boaventura de Sousa Santos (2010) enfatiza que romper com a colonialidade exige não apenas rever conteúdos, mas também desconstruir as lógicas que naturalizam desigualdades e silenciam vozes. Assim, ao promover práticas educativas antirracistas e democráticas, as escolas do campo desafiam a ordem estabelecida e revalorizam saberes.

Para que isto se concretize, é necessário que se tornem prioridades nas políticas educacionais a formação continuada dos educadores, agentes diretos destas mudanças, e o engajamento da comunidade. Assim, seguimos esperando por escolas que cumpram seu papel de transformação social e de promoção de práticas democráticas e antirracistas, criando um presente-futuro mais justo e plural para todos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Dicionário da Educação do Campo*. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV/Fiocruz). Rio de Janeiro: EPSJV Editora; Expressão Popular, 2012, p. 229-237.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2019*: resumo técnico. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo da educação básica 2023*: resumo técnico. Brasília: Inep, 2024. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2023.pdf. Acesso em: 14 de maio de 2024.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. “Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor”. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 141-60.

FALEIRO, Wilker; FARIAS, Maria Nazareth. “Educação do campo: entre a expansão política e o estado neoliberal”. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 22–37, 2017. DOI: 10.14393/rep-v16n12017-art02.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. “Indicativos para um currículo de formação de pedagogos”. In: ROSA, Dalva E. Gonçalves; SOUZA, Vanilton Camilo de (Org.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

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

GOMES, Nilma Lino. *Educação e pesquisa*, São Paulo, v.29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão”. *Educação antirracista: Caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Brasília, 2005.

GOMES, Nilma Lino. “Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade”. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 6/7, p. 67-82, 2010.

GOMES, Nilma Lino. *A escola dos meus sonhos: a organização escolar e a diversidade cultural*. Petrópolis: Vozes, 2012.

LÜCK, Heloisa. *A gestão participativa na escola*. 8. Ed. – Petrópolis: Vozes, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2010.

MUNANGA, Kabengele. “Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia”. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação, Penesb-RJ, 05 de nov. 2003.

QUIJANO, Anibal. “Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina”. In: LANDER, Edgar (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Colección Sur. Buenos Aires: Clasco. Setembro. p. 201-245. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul: justiça cognitiva e pluralismo epistemológico*. São Paulo: Cortez; Petrópolis: Vozes, 2010, p. 23.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Epistemologias do Sul: justiça contra o epistemicídio*. São Paulo: Cortez, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. “Crianças negras entre a assimilação e a negritude”. *Revista Eletrônica de Educação*, São Carlos, v. 9, p. 161-188, 2015.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo”. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, p.101-128, 1999.

WALSH, Catherine. “Interculturalidade e colonialidade do poder: um pensamento e posicionamento ‘outro’ desde a diferença colonial”. In: *Interculturalidade crítica e*

decolonialidade: Ensaios desde Abya Yala. Quito: Abya Yala, 2006. p. 21. Disponível em: acesso em 02 jun. 2025.

WALSH, Catherine. “Interculturalidad crítica y pedagogia de-colonial: apuestas (des) de in-surgir, re-existir y re-vivir”. *Educação on-line*. Departamento de Educação PUC-Rio, 2008.

ZEFERINO, Jaqueline Cardoso; PASSOS, Joana Célia dos; PAIM, Elison Antonio. “Decolonialidade e Educação do Campo: diálogos em construção”. *Momento: diálogos em educação*, v. 28, n. 2, p. 28-41, mai./ago., 2019.

EU VOU CONTAR ATÉ TRÊS: UMA ANÁLISE DA RELAÇÃO ADULTO-CRIANÇA E O RESPEITO À BRINCADEIRA EM UMA ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

Catarina Carneiro Gonçalves¹
Juliana Cavalcanti Seabra de Albuquerque²
Caroline Elizabete Cavalcanti Silva³
Jamyle Patricio Silva Gomes⁴

RESUMO

Este trabalho analisa como, na educação infantil, a brincadeira e as interações são cruciais para o desenvolvimento pleno da criança, conforme o que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil e a Base Nacional Comum Curricular. No contexto de um estudo qualitativo, realizado em uma escola pública no interior de Pernambuco, foram observadas práticas que, ao invés de promoverem o protagonismo das crianças, serviam para reforçar as relações hierárquicas no ato de disciplinar. Inferimos que essa abordagem limita as crianças, ao não respeitar suas especificidades e direitos, restringindo seu desenvolvimento relacional. Os resultados demonstram a necessidade de uma prática docente que valorize a brincadeira e as potencialidades infantis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil; Controle dos corpos; Prática docente; Brincadeiras.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2508-2762> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: catarina.goncalves@ufpe.br

2 ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-8053-6924> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: juliana.seabraalbuquerque@ufpe.br

3 ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7535-7369> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: caroline.elizabete@ufpe.br

4 ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9751-2776> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) - E-mail: jamyle.gomes@ufpe.br

I'LL COUNT TO THREE: AN ANALYSIS OF THE ADULT-CHILD RELATIONSHIP AND RESPECT FOR PLAY IN AN EARLY CHILDHOOD EDUCATION SCHOOL

ABSTRACT

This study analyzes how play and interactions are crucial for the full development of children in early childhood education, as established by the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education and the Common National Curriculum Base. In the context of a qualitative study conducted in a public school in the interior of Pernambuco, practices were observed that, instead of promoting children's protagonism, served to reinforce hierarchical relationships in disciplinary actions. We infer that this approach limits children by failing to respect their specificities and rights, thus restricting their relational development. The results highlight the need for teaching practices that value play and children's potential.

KEYWORDS: Early childhood education; Body control; Teaching practice; Play.

VOY A CONTAR HASTA TRES: UN ANÁLISIS DE LA RELACIÓN ADULTO-NIÑO Y EL RESPETO AL JUEGO EN UNA ESCUELA DE EDUCACIÓN INFANTIL

RESUMEN

Este estudio analiza cómo el juego y las interacciones son cruciales para el desarrollo pleno de los niños en la educación infantil, según lo establecido por las Directrices Curriculares Nacionales para la Educación Infantil y la Base Nacional Común Curricular. En el contexto de un estudio cualitativo realizado en una escuela pública del interior de Pernambuco, se observaron prácticas que, en lugar de promover el protagonismo de los niños, servían para reforzar las relaciones jerárquicas en el acto de disciplinar. Inferimos que este enfoque limita a los niños al no respetar sus especificidades y derechos, restringiendo así su desarrollo relacional. Los resultados destacan la necesidad de una práctica docente que valore el juego y las potencialidades infantiles.

PALABRAS CLAVE: Educación infantil; Control del cuerpo; Práctica docente; Juego.

1 INTRODUÇÃO: A EDUCAÇÃO INFANTIL E SUAS ESPECIFICIDADES

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEIs), estabelecem que essa etapa da educação básica tem como objetivo desenvolver os aspectos físicos, afetivos, cognitivos e sociais da criança, tendo como princípio o binômio cuidar e educar. As diretrizes preconizam também que os eixos estruturantes do currículo devem ser as interações e as brincadeiras, demarcando o respeito às especificidades infantis (Brasil, 2010).

Tais pressupostos epistêmicos são reafirmados por outros instrumentos legais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Tal documento reforça que esta etapa educacional deve ter seu *ethos* no protagonismo das culturas infantis, assegurando, para tanto, o direito à brincadeira. O papel do adulto educador, portanto, deve ser norteado como aquele que:

[...] se sensibiliza e aproxima-se delas com a intenção de compreender, analisar e ouvir o que pensam e o que fazem e como fazem, como compartilham e refletem as suas ações e constroem as aprendizagens nas multiplicidades de contextos (Rocha, 2020, p. 61).

Reconhecendo que a educação infantil assume contornos próprios, convocando a um exercício docente pautado no respeito às crianças e à ludicidade, o presente trabalho é um estudo qualitativo, do tipo pesquisa participante, realizado no âmbito da disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica 6 – Educação Infantil” do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Pernambuco. Esta disciplina corresponde ao Estágio Curricular Supervisionado em Pedagogia, tendo como eixo estruturante a compreensão da dimensão praxiológica da educação infantil.

Nesse trilha formativo, acompanhamos o Grupo V da Educação Infantil em uma instituição de ensino localizada na cidade de Moreno, na região metropolitana de Recife. Com o intuito de analisar as práticas pedagógicas vivenciadas a partir das propostas ofertadas pela docente e, ainda, a concepção de criança presente na escola, realizamos quatro observações, totalizando dezesseis horas, ocorridas entre os meses de julho e setembro de 2023. A opção pela observação decorre do fato de considerarmos que ela permite um contato maior com o que visamos compreender - sem intervir na dinâmica proposta pela professora - mantendo, ainda assim, um olhar crítico ao que estávamos vivenciando: o cotidiano e as experiências educacionais.

A instituição observada tem um quantitativo de 290 alunos matriculados, oferecendo vagas para o Grupo V na Educação Infantil, Ensino Fundamental I pela manhã e Ensino Fundamental II à tarde. A turma do Grupo V tem 20 crianças matriculadas, mas apenas 17 compareceram no decorrer de nosso estudo.

A escola tem nove salas de aula climatizadas, uma sala que é para a gestão, uma secretaria, uma cozinha e um pátio. Devido à quantidade de alunos e o espaço da escola, os estudantes não têm intervalo, consumindo a merenda dentro da própria sala, segundo a direção. A escola atende crianças de diversas comunidades do seu entorno, tanto as que moram na área urbana, como as que moram na área rural do município.

O presente artigo, além desta introdução, está estruturado em duas seções. Na primeira, apresentamos a criança como sujeito de direitos, e, também, sua relação com a escola de educação infantil, onde é feito um levantamento sobre a concepção de infância, abordando, também, o desenvolvimento da moralidade da criança (Gonçalves, 2024), o impacto da docilização dos corpos (Foucault, 2002) e como o governo dos corpos influencia o comportamento, a interação e a dimensão relacional da criança (Malaguzzi, 2016). No segundo tópico, será detalhada como a brincadeira se transforma em um instrumento de controle na educação infantil. Abordamos as implicações para a autonomia da criança (Piaget, 1994), exemplificando como o uso de técnicas coercitivas e a ausência de valorização da brincadeira (Vargas e Filho, 2017) afetam, negativamente, o desenvolvimento infantil. A análise tece uma crítica ao controle excessivo e à desconsideração da infância como fase criativa e autônoma. Por último, apresentamos as nossas considerações finais.

2 A CRIANÇA COMO SUJEITO DE DIREITOS E A SUA RELAÇÃO COM A ESCOLA DE EDUCAÇÃO INFANTIL

A concepção de infância não se define por um período biológico, imutável, mas, na verdade, por um conceito que sofreu transformação ao longo da história. Na Idade Média, existia a ideia de uma criança que não se distinguia dos adultos à sua volta, seja por meio de atividades, vestimentas ou comportamentos esperados. A partir de uma série de mudanças sociais, culturais e epistêmicas, a sociedade transformou-se de tal forma que surgiram os primeiros ideais que transformariam a infância para o que hoje conhecemos: a infância como uma época de cuidados e especificidades. Com a Revolução Industrial, a estrutura social foi profundamente alterada e o núcleo familiar tornou-se mais importante, solidificando-se como imprescindível para os indivíduos.

A partir disso, surgiu a preocupação com a criança, a sua consciência de ser diferente do adulto e precisar de cuidados especiais (Ariès, 1981).

Apesar disso, a história das infâncias ainda é marcada pela violência. Geralmente, crianças nascidas em famílias mais abastadas, da elite, eram educadas no seio familiar por professores particulares durante a primeira infância, seguindo, depois, para escolas que atendiam crianças da mesma classe social que ela. As crianças das classes mais vulneráveis, com o surgimento e ampliação das fábricas, passaram a precisar de um lugar para ficar e serem cuidadas, posto que suas mães estavam trabalhando. Na Europa, as “mães mercenárias” tomavam conta dos filhos das mulheres que estavam trabalhando. Essas mulheres que não tinham formação ou capacidade profissional de tomar conta de tantas crianças, perpetuavam violências e a taxa de mortalidade infantil era alta:

Criou-se uma nova oferta de emprego para as mulheres, mas aumentaram os riscos de maus tratos às crianças, reunidas em maior número, aos cuidados de uma única, pobre e despreparada mulher. Tudo isso, aliado a pouca comida e higiene, gerou um quadro caótico de confusão, que terminou no aumento de castigos e muita pancadaria, a fim de tornar as crianças mais sossegadas e passivas. Mais violência e mortalidade infantil (Rizzo, 2003, p. 31).

Com isso, as primeiras instituições dedicadas à infância começam a tomar forma com um caráter assistencialista, objetivando fornecer um lugar mais seguro e apropriado para as crianças, apoiadas, principalmente, por causas filantrópicas (Paschoal, Machado, 2009). Além do cuidado, essas instituições também tinham o objetivo de inculcar nas crianças os valores, normas e costumes da sociedade, pautando-se na religiosidade e conservadorismo. Além de promoverem uma pedagogia da submissão, objetivando moldar as crianças de classes mais baixas para servir futuramente (Kuhlmann Jr., 2000, p. 8). A criança era vista como uma *tábula rasa* que precisava ser preenchida por ideais melhores.

No Brasil, os primeiros esforços voltados à educação infantil se deram por meio da Companhia de Jesus. “Ao cuidar das crianças índias, os jesuítas visavam tirá-las do paganismo e discipliná-las, inculcando-lhes normas e costumes cristãos, como o casamento monogâmico, a confissão dos pecados, o medo do inferno” (Rizzini, Piloni, 2011, p. 17). Dessa maneira, podemos depreender que as instituições de educação infantil em nosso país “sofreram, no decorrer dos tempos, diferentes mudanças em

suas funções, as quais passaram pelo assistencialismo, custódia e privação cultural até a função educativa” (Paschoal, Machado, 2009, p. 78).

A história nos mostra que as normas que regem a educação infantil são elencadas como balizadores para o “respeito” e a vivência em sociedade, delimitando os comportamentos e a maneira correta de agir das crianças. As mesmas representam o primeiro contato da criança com a moralidade heterônoma, onde ela aprende, através dos adultos, as regras para ter uma boa convivência em sociedade, sendo reconhecidas como absolutas. À medida que a criança se desenvolve, socializa e experimenta relações sociais mais diversificadas, ela começa a experimentar possibilidades para o desenvolvimento da moralidade autônoma, entendendo que as normas não são inquestionáveis, mas sim convenções que podem ser dialogadas para salvaguardar a convivência ética.

Para isso, os adultos de referência precisam criar um ambiente onde a criança se sinta segura para questionar e dialogar sobre regras e valores, sem que isso seja visto como uma ameaça à autoridade. Apenas com a promoção de relações interpessoais saudáveis é possível contribuir para o desenvolvimento moral da criança, para que conquiste a autonomia (Gonçalves, 2024). Entretanto, não é isto que ocorre na maioria das salas de aula, inclusive na que observamos. Na verdade, o que se dá é uma perpetuação dos ideais que deram origem às instituições de ensino para a primeira infância, em que a criança deve ouvir e não falar, negligenciando os sentimentos, as vontades e as reflexões infantis, prejudicando o desenvolvimento moral autônomo delas.

Assim, podemos compreender como a história da infância e da criança sempre foram marcadas por violências e políticas assistencialistas. A criança como ser potente que é, foi constantemente podada e moldada para atender aos interesses dos adultos. A infância, mesmo como uma fase de proteção, era algo a ser superado. No Brasil, o processo de surgimento da educação infantil foi lento e tortuoso, até chegar à promulgação da Constituição nacional na qual as crianças foram reconhecidas como sujeitos de direitos. Tal premissa influenciou fortemente a construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, documento que passou a legitimar a criança como sujeito histórico e de direitos, que, por meio das interações e relações que vivencia, constrói, brinca, imagina, aprende e produz cultura (Brasil, 2010).

Embora tenhamos no Brasil variadas legislações que elevem o direito das crianças, ainda observamos que, socialmente, elas não são protegidas. Isso porque a criança ainda vivencia diversas formas de violência legitimadas pela sociedade que, muitas vezes, repudia suas potências e confunde práticas educativas com maus tratos. Durante as observações no campo de pesquisa, é perceptível tal fato uma vez que as relações estabelecidas no Grupo V eram demasiadamente hierarquizadas. Tanto as relações

criança-criança quanto as relações criança-adulto ocorrem a partir do que o adulto, no caso a docente, determinava. Isso limitava a autonomia da criança, reduzindo-a a um receptor passivo, formando uma barreira para a experimentação infantil.

As relações e sua potente capacidade de aprendizagem infantil, com isso, são perdidas, pois o foco não está na valorização das interações ou das culturas infantis, mas na obediência. Essa docilização dos corpos, descrita por Foucault (2002), demonstra-se na imposição de restrições e normas severas que podam a expressão individual, deixando às claras as relações de poder estabelecidas nas práticas institucionais e sociais. Na sala de aula, tornar as crianças “submissas” não interfere apenas em um processo externo, mas também molda a subjetividade das crianças, internalizando valores e normas que modificam a lente pela qual enxergam a sociedade e as relações a sua volta, colocando-as em conformidade com as expectativas sociais impostas pelo adulto.

As crianças são vistas como sujeitos que precisam ser moldados e disciplinados em direção à obediência em relação ao adulto, sempre pensando no que a criança precisa ser no futuro e nunca pensando no que a criança já é no presente. Isso evidencia a desvalorização das infâncias, negando o papel que cabe às escolas de educação infantil: favorecer o protagonismo das crianças. Assim, concordando com Costa, Kuhn e Ilha (2019, p. 9):

O governo dos corpos é, portanto, um exercício complexo de poder cuja ação incide sobre os outros na forma de governo sábio e legal operado por procedimentos, técnicas, práticas, instituições, regras, disciplinas, prescrições, cálculos, estatísticas, legislações, normas, etc., e que, articulado com o conjunto de forças, objetiva a obediência da criança e o exercício inquestionável da autoridade do adulto.

É perceptível que o controle das crianças vai além da dimensão física, embarcando também nos aspectos sociais e afetivos do desenvolvimento infantil. Em nossas observações, identificamos esse disciplinamento na rotina docente, posto que a oração estava sempre presente. Logo no início da manhã, por exemplo, era realizada a oração do Pai Nosso após a chegada das crianças e antes de iniciar a aula. Além disso, havia alguns minutos dedicados ao silêncio, a fim de que a própria docente fizesse, de modo individual, suas próprias orações. Essas ações, em uma escola pública e laica, evidencia um disciplinamento violento, posto que elementos da fé individual do adulto são postos para as crianças como ordem. A presença do cunho religioso na educação infantil pode ter um caráter moralizante, visando domesticar e docilizar as infâncias (Cancian, 2016). Percebemos isso pelo modo como as crianças são condicionadas a não comerem

até a professora terminar sua oração e como precisam ficar sentadas, em silêncio, de olhos fechados e com as mãos juntas, evidenciando o que Kuhlmann Jr (2000, p. 13) já retratava:

[...] observa-se que ainda hoje há crianças pequenas que são submetidas a uma disciplina escolar arbitrária em que, diferentemente de um compromisso com o conhecimento, a instituição considera não ser sua função prestar os cuidados necessários e sim controlar os alunos para que sejam obedientes à autoridade.

Com essa dinâmica, de governo de corpos e uma moralização das crianças por meio de cunho religioso, a etapa da educação infantil se transforma em um espaço de controle para que as crianças se encaixem em padrões de comportamento, ao invés de desenvolverem a criatividade e experimentação. A curiosidade e a espontaneidade são constantemente limitadas para que haja um predomínio do silêncio e da obediência, ferindo diretamente a lógica de uma educação infantil pensada não para, mas com as crianças, pois, concordando com Oliveira (2012, p. 19):

Todo o esforço da Educação Infantil hoje é centrado na construção de modelos pedagógicos que deem voz às crianças, acolham a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas e promovam diversificadas situações que cuidem da criança, educando-a.

A dimensão relacional e o ambiente físico tem uma relação intrínseca com o desenvolvimento integral de crianças pequenas (Malaguzzi, 2016). Compreendemos o ambiente como “o conjunto do espaço e das relações que nele se estabelecem” (Soares e Flores, 2017, p. 105). Desse modo, o ambiente não se reduz à arquitetura do espaço e seu mobiliário, incorporando, obrigatoriamente, todas as interações que nele ocorrem.

Quando analisamos o ambiente no qual habitava o Grupo V aqui observado, identificamos que ele não era adequado às crianças, tanto no que concerne aos mobiliários como às interações sociais. Isso porque a sala das crianças do Grupo V não era pensada e projetada para elas, sendo usada, à tarde, pelos adolescentes do 9º Ano do Ensino Fundamental. Logo, desde as bancas escolares grandes até a forma como a sala estava ambientada, tudo era estruturado para um uso compartilhado por adolescentes. Não se planejou a presença das crianças no ambiente, impedindo o sentimento de pertença delas naquele espaço. Sabemos que as paredes das escolas revelam os valores e a vida do ambiente (La Taille, 2020) e, com esse exemplo, fica explícito um ambiente

que não foi, em nenhuma circunstância, pensado para crianças, nem tampouco com elas. O ambiente deveria ser construído de forma que as crianças se sentissem pertencentes, priorizando a necessidade delas de explorar e brincar (Brandão e Rosa, 2019).

Ainda, a forma como a sala estava organizada afetava a forma como as crianças participavam das propostas em sala de aula. A professora afastava todas as carteiras para o fundo, deixando, apenas, duas filas uma de frente para a outra. Sabemos que essa iniciativa era positiva. No entanto, essa distribuição era feita de modo rígido, de maneira que as crianças, em função de suas necessidades, não poderiam se organizar a partir de outra distribuição. Essa configuração deixa um espaço muito pequeno para que as crianças pudessem interagir entre si, pois elas eram impedidas de se levantar para falar com o colega que estavam em outros espaços, de modo que as interações entre pares eram tratadas como um problema de indisciplina.

3 A BRINCADEIRA COMO INSTRUMENTO DE CONTROLE NA EDUCAÇÃO INFANTIL: IMPLICAÇÕES PARA A AUTONOMIA INFANTIL

Quando não há a devida preocupação e atenção na educação infantil com as particularidades e especificidades de educar e cuidar da primeira infância, o desenvolvimento moral é prejudicado, posto que crianças nessa faixa etária precisam interagir umas com as outras a fim de compreender o mundo de forma autônoma (Piaget, 1994). Compreendemos a moralidade como o entendimento de que o mundo é formado por regras, princípios e valores para que haja uma convivência ética.

Diante disso, analisamos que a docente observada não favorecia, mediante as experiências que propunha, grandes possibilidades de educação moral às crianças.

Embora se apresentasse como uma professora carinhosa, abraçando e beijando as crianças, ela não favorecia a participação do grupo, tampouco valorizava a forma como as crianças pensam, dentro de suas capacidades, sobre o mundo e as relações que as cercam. Conforme Piaget, as crianças despertam para a moralidade quando passam a ser capazes de conservar as regras que lhe são apresentadas, mesmo que elas ainda não compreendam ou reflitam sobre o porquê dessas regras. Desse modo, em momentos iniciais da infância, as crianças entendem que precisam seguir regras em função de seu afeto e respeito pelos adultos de referência (Pereira e Morais, 2016).

Em uma de nossas observações, as crianças estavam agitadas e havia muito barulho na sala. Essa dinâmica foi percebida pela diretora, que passou na frente da sala

duas vezes. Diante disso, a docente, para controlar o barulho – ela fez essa afirmação - distribuiu folhas de ofício para que eles desenhassem em suas cadeiras. Em momento algum, ela refletiu com as crianças sobre a dinâmica e a forma como estavam interagindo naquele espaço coletivo. Sua ação se dirigiu, apenas, para o controle dos corpos, sem considerar a motivação que favorecia a agitação infantil.

Essa ação se repetiu ao longo de todas as observações. Constantemente, a professora e a estagiária reclamavam com as crianças sobre o barulho e o modo de interação entre elas. Muitas vezes, essas reclamações vinham acompanhadas de sanções expiatórias, recorrendo à brincadeira como punição. Em um dos momentos no qual observamos, havia duas crianças brincando de carrinho. Neste momento, a docente se dirige a elas e afirma: “quem não se comportar, não vai poder brincar mais tarde”. Vejamos, de acordo com Würdig, Franco e Schubert (2016, p. 181):

Brincar não é moeda de troca nem uma forma de disciplinar as crianças, pelo contrário, é uma possibilidade de humanização, de troca de saberes lúdicos, saberes que as crianças são portadoras e perpetuam entre elas e com os adultos disponíveis e atentos às suas culturas. Brincar não se opõe às demais atividades escolares, pelo contrário, está no mesmo patamar de importância. As crianças enquanto sujeitos ativos participam e interferem na escola e na sociedade. Reconhecer e compreender seus pontos de vista acerca do mundo e de suas culturas é apostar numa convivência democrática entre as diferentes gerações.

Além da professora ignorar a brincadeira como direito assegurado, como afirmam os documentos legais, e usá-la como prêmio para aqueles que se comportam, a docente também utilizava outras técnicas coercitivas como “Papai do Céu fica triste com crianças desobedientes” e “quando vocês não me obedecem, eu fico muito triste, vocês querem me deixar triste?”.

Tais modos de manipulação foram recorrentemente empregados pela docente para garantir o controle das crianças. Em um dos dias da observação, presenciamos a realização de provas, as quais eram feitas com crianças sentadas em suas carteiras, sem ajuda mediadora de adultos de referência. Consideramos que essa prática também era violenta, contrapondo os modelos de avaliação na educação infantil, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil: “[...] devem criar procedimentos para acompanhamento do trabalho pedagógico e para avaliação do desenvolvimento das crianças, sem objetivo de seleção, promoção ou classificação [...]” (Brasil, 2010, p. 29). Tais procedimentos podem ocorrer por meio da observação crítica das atividades, construção de relatórios ou álbuns e documentação específica, respeitando que a edu-

cação da primeira infância precisa lidar com os momentos de transição casa/escola, por exemplo. Porém, o que observamos não está de acordo com essa premissa.

Ademais, nas provas distribuídas, havia questões para completar a sequência numérica de 1 até 10 ou escrever o primeiro nome. Atividades que envolvem a escrita e números fazem parte do contexto da educação infantil, visto que as crianças convivem, desde seu nascimento, com tais elementos. A professora, no entanto, dedicou toda a manhã a completar as várias avaliações que estavam atrasadas, alternando entre as provas e momentos de brincadeiras com brinquedos, que se resumia à professora entregar uma caixa com jogos de encaixe, carrinhos e bonecos para que as crianças permanecessem quietas. Conforme as DCNEIs (2010), um dos eixos norteadores da educação infantil são as brincadeiras, porém percebemos que a professora utiliza os momentos de brincar como forma de distração, não dando a devida atenção e importância a este momento.

A postura do adulto é a de observar atentamente, direcionar o olhar para as narrativas lúdicas que as crianças estão construindo nos momentos de brincadeira livre e espontânea para captar suas ações e recriar outras possibilidades de acordo com os seus interesses (Meirelles e Horn, 2017, p. 72).

Ademais, outro dado relevante é que a docente não participa das brincadeiras junto com as crianças. Os momentos de brincadeira, nessa observação, não foram planejados nem havia momentos específicos do dia para brincar. Vale ressaltar que esses momentos aconteciam quando a docente precisava de um momento de “silêncio”. Chamou a atenção também o fato de a escola possuir muitas crianças matriculadas, pouco espaço físico e diferentes faixas etárias. As crianças não têm acesso ao pátio. Como afirmam Soares e Flores:

[...] o ambiente externo é essencial para o crescimento das crianças, pois oportuniza diversas possibilidades de aprendizado a partir das brincadeiras e interações que ali podem ocorrer, quando esse espaço é agradável, e rico de alternativas que garantam o contato com a natureza e a oportunidade de criação e de imaginação (Soares e Flores, 2017, p.111).

Retirando mais uma possibilidade de aprendizado, as crianças não tinham oportunidade de explorar o espaço da escola. O pátio para elas era um caminho que utilizavam para chegar na sala de aula, não aproveitando o espaço externo que a instituição possuía. Eram, dessa forma, privadas de atividades que exijam maior movimentação,

pois esse tipo de atividade não pode ser feita no espaço da sala, fazendo com que muitas vivências sejam excluídas do cotidiano escolar.

Enquanto as horas iam passando, as crianças continuavam confinadas em suas cadeiras, sendo obrigadas a responderem questões que elas obviamente não entendiam o propósito. As falas e atitudes da professora tornavam-se cada vez mais coercitivas.

Tal atitude foi o fator em comum de todas as horas observadas. Constantemente, a professora e a estagiária reclamavam com as crianças sobre o barulho e o modo de se comportarem no espaço. A estagiária chegou a dizer a uma criança que estava ajoelhada na cadeira desenhando para sentar direito que ela não é bicho. Essa fala, além de desrespeitosa, evidencia que as formas de as crianças se posicionarem são vistas como inadequadas. Isso decorre do fato de que “uma parcela significativa de profissionais da educação infantil e muitos pais de alunos não lhe dão a devida importância, considerando-o uma perda de tempo” (Vargas, Filho, 2017, p 171), o que é preocupante, posto que sabemos que a brincadeira é o modo pelo qual as crianças aprendem e desenvolvem suas capacidades sociais, emocionais, cognitivas e tantas outras habilidades essenciais para o seu desenvolvimento.

Portanto, o ambiente sociomoral da sala de aula do Grupo V é prejudicado pela postura da docente e a relação que ela construía com as crianças e as brincadeiras. Ambiente sociomoral designa as relações estabelecidas entre os sujeitos, o ambiente físico e as regras (Gonçalves, 2024). A partir do ambiente, as crianças vão compreendendo o mundo e seus princípios, absorvendo o que significa conviver em sociedade, sendo extremamente importante para o desenvolvimento moral delas (Devries, Zan, 1998).

As ações da professora revelam que o excessivo controle sobre os corpos construiu um ambiente sociomoral coercitivo, sendo a ausência de reflexão crítica uma das características desse ambiente. Desse modo, não há espaço para que as crianças entendam a razão das regras, de questionarem o motivo de não poderem conversar entre si enquanto desenhavam, por exemplo. Apenas a autoridade da professora prevalece. Com isso, permanece a heteronomia, o que afeta significativamente o desenvolvimento moral da criança, pois agem apenas para evitar punições ou para obter recompensas.

Quando o ambiente é demasiadamente controlado, as crianças são privadas das oportunidades de aprendizado que surgem dos conflitos naturais. O que foi observado quando as crianças entravam em algum tipo de conflito era que a docente sempre interferia, fazendo valer a sua vontade e o seu modo de resolução. Os conflitos são importantes para o desenvolvimento infantil, pois é a partir deles que habilidades de negociação, resolução de problemas e empatia são concebidos. Nota-se que a docente

não percebe isso ao interferir nas relações de forma autoritária. Suas ações são opostas ao que diz Devries e Zan (1998) quando apontam o papel do educador como mediador, incentivando a criança a refletir sobre as opções e resolver os problemas.

Houve outra situação de conflito entre os dois meninos, em que um puxou com muita força o cabelo do outro. Nesse momento, a estagiária se levantou da cadeira e foi até os meninos dizendo: “puxe o cabelo dele também, para ele aprender o que é bom!”, forçando a mão do menino que teve seu cabelo puxado e estava chorando, no cabelo da outra criança. Como o menino estava, obviamente, com dor, ela puxou o outro menino, sentando-o de forma forçosa na cadeira, gritando com ele. Obviamente, mesmo quando se assume a postura de mediador, o docente precisa prezar pela segurança física de todas as crianças. No entanto, concordamos com Moro e Vivaldi (2024) que não é apenas o ato físico que se configura como um ato violento, mas também ações em que a violência ocorre na dimensão subjetiva. Ainda, conforme os autores, a violência está presente, nesse caso, em sala de aula, quando não reconhecemos o outro, isto é, quando lhe negamos seus direitos. Nesse contexto, docente e estagiária não reconhecem as crianças como sujeitos de direitos e, por isso, constantemente, validam atos de microagressão, seja aquela mais velada, como a falta de planejamento, ou a situação mais explícita como esta que presenciamos.

Um outro exemplo de má gestão de conflitos em momentos de brincadeiras ocorreu quando as crianças começaram a brincar de faz de conta. Durante a brincadeira, elas fantasiavam que eram super-heróis e estavam salvando as outras crianças de acidentes e ladrões. Esse é um momento rico para o desenvolvimento e formação da identidade da criança uma vez que:

[...] esse processo de imaginação do real fundamenta o modo de inteligência, ou seja, esta transposição de objetos, personagens, situações, acontecimentos está na base da constituição da especificidade dos mundos da criança, sendo um elemento central da capacidade de resistência que as crianças têm frente a situações difíceis (Vargas, Filho, 2017, p. 175).

A professora, no entanto, se encontrava sentada no birô, aparentemente resolvendo algum problema pessoal no telefone, não participando dos momentos de brincar das crianças. Além disso, ela cerceava as atividades infantis, afirmando que o barulho gerado pela brincadeira atrapalhava sua atividade. Assim, ela exigiu o silêncio através de ordens autoritárias, interrompendo o direito das crianças à brincadeira em função dos interesses do adulto. Entende-se que quando uma criança se envolve em alguma forma de brincadeira, ela está imersa no processo de aprendizagem (Vygotsky, 1998).

Numa sala de aula onde não se pode brincar, e onde a brincadeira não está inserida no planejamento, as crianças são impedidas de desenvolver seu capital ativo e criador pois a ludicidade e as experiências lúdicas são banidas das vivências escolares.

Somos acostumados e socializados a naturalizar atos de violências contra crianças. Entretanto, a situação vivenciada requer que pensemos que a negação do direito à brincadeira deve ser vista, também, como um ato de violência que desperta a cultura das infâncias. É importante perceber que quando o adulto detém todo o poder e a criança é um ser que ainda não é, isto é, precisa ser adestrado para participar do mundo adulto, este adulto não considera a criança como sujeito de direitos e ignora suas potencialidades, conseqüentemente criando um ambiente sociomoral coercitivo (Piaget, 1994), onde só há o respeito unilateral voltado para o adulto em sua sala de aula, impedindo o desenvolvimento integral e moral da criança. Não apenas desvalorizando a voz da criança, mas conservando um ciclo de desmotivação e submissão, coibindo a curiosidade e a espontaneidade que são elementos inerentes da infância. Tais atitudes contribuem para reforçar a ideia de que o conhecimento é imposto, e não construído de forma colaborativa.

É perceptível que a experiência lúdica, que é um direito da infância, não foi assegurada na escola analisada. Muito se deve ao tipo do ambiente sociomoral encontrado, cuja natureza era coercitiva, visto que as ações se voltavam para a prevalência da obediência, sem a necessária presença de reflexão. As crianças não participam de verdade, limitando-se a reproduzir ações sem compreender seu significado ou se envolver como coautoras de suas experiências.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa experiência do estágio supervisionado obrigatório na disciplina “Pesquisa e Prática Pedagógica 6” nos fez entender que estar imerso no contexto da docência e envolver-se com o campo educacional e suas nuances requer dialogar com as relações intrínsecas do meio e nos fez refletir sobre as nossas futuras atuações docentes (Ostetto e Maia, 2019). Compreendemos, assim, que para assegurarmos os direitos das crianças, precisamos, primeiro, reconhecê-los:

Falar da creche ou da Educação Infantil é muito mais do que tratar de uma instituição, de suas qualidades e defeitos, da sua necessidade social ou sua importância educacional. É falar da criança. De um ser humano, pequenino, mas exuberante de vida;

dependente, mas capaz de polarizar atenções ao redor de si; todo aberto para o outro, mas que só se desvela se, no outro, houver paixão. É tocar no mistério da pessoa humana enquanto vida em busca de plenitude, de felicidade, de encontro (Didonet, 2003, p. 11).

Em outras palavras, é necessário compreender a criança como ela é e não como ela virá a ser, e compreendê-la enquanto ser potente, que brinca, ri, cai, conversa, pergunta, fica com raiva, chora e, em meio a tudo isso, vai se construindo e conhecendo o mundo que a cerca. Fica evidente que uma relação em que o adulto se coloca como superior à criança tende, apenas, a despotencializá-las e favorece a desapareição das infâncias (Gallina, 2016).

Destacamos a importância das observações, como forma de estar dentro do campo educacional, de modo a olhar, com um olhar pesquisador, os acontecimentos do cotidiano escolar, de forma que nossas aprendizagens saiam de uma perspectiva apenas teórica para uma perspectiva também prática. Além disso, pudemos refletir sobre a necessidade do educador das infâncias ser sempre um intelectual, sempre refletindo sobre sua própria prática e sobre seu objeto de estudo, no caso, as crianças, a fim de fortalecer os vínculos relacionais-afetivos e aprimorar sua prática, conforme Garcia *et al.* (2018, p. 60):

Um dos aspectos que mais qualifica o trabalho na educação é a capacidade de termos consciência do nosso próprio papel. Aqueles que ingressam no mundo da educação muitas vezes não refletem o suficiente sobre suas práticas, reduzindo seu próprio trabalho a tomar conta de criança, sem considerar sua dimensão educacional mais ampla e a responsabilidade envolvida em sermos professores.

Apesar de termos vivenciado uma realidade muito longe dos saberes que estamos construindo sobre a educação de crianças, pudemos fortalecer, ainda mais, nossos princípios em relação ao protagonismo desses sujeitos. Entendemos, sobretudo, que um vínculo adulto-criança antidemocrático invisibiliza e despotencializa o desenvolvimento das crianças. Logo, saímos desse estágio tendo a certeza de que a docência “que reconhece a diversidade e liberta em todos os sentidos; que tece sempre outros fios, outras tessituras dos fios das infâncias e das crianças” (Cancian, 2016, p.39) precisa estar presente no cotidiano da educação infantil.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Infantil*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2017.
- CANCIAN, Viviane. “Processos formativos e docências na educação infantil: indagações do vivido”. In: CANCIAN, V. A.; GALLINA, S. F. S.; WESCHENFELDER, N. *Pedagogias das infâncias, crianças e docências*. Livro 2. Brasília: MEC/SEB, 2016. p. 27-40.
- COSTA, Andrizes Ramires; KUHN, Roselaine; ILHA, Franciele Roos da Silva Ilha. “O governo dos corpos e a regulação das liberdades infantis”. *Movimento*, Porto Alegre, v. 25, p. e25083, 2019.
- DEVRIES, R.; Zan, B. *A ética na educação infantil: o ambiente sócio moral na escola*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- DIDONET, V. “Educação Infantil: a creche, um bom começo”. Revista *Em Aberto*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73, 2001. p.11-28.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2002.
- GALLINA, Simone. “As crianças e a desapareção das infâncias”. In: CANCIAN, Viviane A. (org.) *Pedagogias das infâncias, crianças e docências na educação infantil*. Santa Maria: UFSM, p. 243-251, 2016.
- GALVÃO, B. A. “Foucault, Deleuze e a máquina escolar: a escola como dispositivo de poder e a produção de corpos dóceis”. *Revista Ideação* (edição especial), 2017.
- GARCIA, Joe *et al.* *A reinvenção da educação infantil: uma experiência de Reggio Emilia*. Curitiba: Editora UTP, Coopselios, 2018.
- GIRÃO, Fernanda Michelle Pereira. BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. “A leitura e a escrita das crianças e com as crianças”. In: BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi. ROSA, Ester Calland de Sousa (orgs.). *Leitura e escrita com crianças de 4 e 5 anos: Caderno*

de mediações pedagógicas (Manual do professor). Recife: Secretaria de Educação e Esportes, 2020.

GONÇALVES, Catarina Carneiro. “A escola de educação infantil e o desenvolvimento moral na primeira infância”. In: LAPA, L. Z.; RIBEIRO, P. C.; CHAVES, R. (orgs.) *Convivência ética na educação: caminhos que levam à conscientização para um mundo mais humano e justo*. São Paulo: BOC, p. 127-134, 2024.

KUHLMANN JR., Moysés. *Histórias da educação infantil brasileira*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2000.

LA TAILLE, Yves de. “As paredes também falam”. *Revista Veras*. São Paulo, v. 10, n. 2, p. 245-249, jul.-dez., 2020.

MACÊDO, Lenilda Cordeiro de; DIAS, Adelaide Alves. “Na creche, ao se educar, se cuida!”. In: DIAS, Adelaide Alves; AMORIM, Ana Luisa Nogueira de (orgs.). *As crianças, suas infâncias e educação: itinerâncias de 15 anos do Núcleo de Pesquisas e Estudos sobre a Criança (Nupec)*. Curitiba: Appris, 2018, p. 25-42.

MALAGUZZI, Loris. “Histórias, ideias e filosofia básica”. In: EDWARDS, Carolyn *et al.* *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. Porto Alegre: Penso, 2016. p. 57-98.

MEIRELLES, D. S.; HORN, M. G. S. “O brincar heurístico: uma potente abordagem para descoberta do mundo”. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (orgs.) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017, p. 69-83.

MORO, Adriano; Vivaldi, Flávia. (orgs.) *Percursos formativos para a elaboração do Plano de Convivência Escolar*. 1ª ed. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2024.

OLIVEIRA, Z. M. R. “Bases para se pensar uma proposta pedagógica para a educação infantil”. In. GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Orgs.). *Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil: desafios e caminhos*. Campinas: Mercado das Letras, 2012.

OSTETTO, Luciana Esmeralda; MAIA, Marta Nidia Varela Gomes. “Nas veredas do estágio docente: (re)aprender a olhar”. *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 22, p. 1-14, 2019.

PASCHOAL, Jaqueline Delgado; MACHADO, Maria Cristina Gomes. “A história da educação infantil no Brasil: avanços, retrocessos e desafios dessa modalidade educacional”. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.33, p.78-95, mar. 2009.

PEREIRA, Denise; MORAIS, Alessandra. “Desenvolvimento moral: o que a educação infantil tem a ver com isso?”. *Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas*, 2016, 8.2: 105-137.

PIAGET, Jean. *O juízo moral na criança*. São Paulo: Summus, 1994.

RIZZO, Gilda. *Creche: organização, currículo, montagem e funcionamento*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ROCHA, R. B. “A pedagogia da escuta e o papel do adulto na construção das aprendizagens na educação infantil”. *Gepesvida*, [S. l.], v. 6, n. 15, p. 58-70, jul./dez. 2020.

SOARES, G. R.; FLORES, M. L. R. “‘Desemparedar’ na educação infantil: o que dizem a literatura e os documentos curriculares nacionais sobre o uso das áreas externa”. In: ALBUQUERQUE, S.S; FELIPE, J; CORSO, L.V. (org.) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017.

VARGAS, C.; FILHO, G. A. J. “Faz de conta e protagonismo das crianças”. In: ALBUQUERQUE, S. S. de; FELIPE, J.; CORSO, L. V. (orgs) *Para pensar a educação infantil em tempos de retrocessos: lutamos pela educação infantil*. Porto Alegre: Evangraf, 2017, p. 170-187.

VYGOTSKY, L. S. *A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Trad . José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Aleche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WÜRDIG, Rogério Costa; FRANCO, Daiane Santim, SCHUBERT, Gisele Álvaro Ney. “Brincar na escola: espaço, direito e patrimônio”. In: NEPOMUCEMO, Cristiane Maria; BEZERRA, Tania Serra Azul Machado; ZAPAROLI, Witembergue Gomes (orgs) *Educação em/para os direitos humanos, diversidade, ética e cidadania*. Imperatriz: Ethos, 2016, p. 176-183.

DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA E AS MINI-HISTÓRIAS: O QUE AS PESQUISAS FALAM SOBRE ELAS?

Emília Juliana Correia do Nascimento¹
Sabrina Gabriely Rodrigues Pina²

RESUMO

Este artigo tem como intuito realizar uma revisão bibliográfica acerca das publicações acadêmicas que discorrem sobre a documentação pedagógica e as mini-histórias como instrumentos avaliativos da Educação Infantil. Neste sentido, surge a questão: existem produções acadêmicas que contemplem a temática da documentação pedagógica e mini-histórias nos periódicos brasileiros? Como as mini-histórias estão inseridas no cenário científico de pesquisas com e sobre crianças? Com o intuito de responder a essas perguntas realizamos a busca por estudos científicos em bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, Anped, SBI, Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações nos últimos 10 anos considerando se, no universo acadêmico, as mini-histórias são percebidas como um importante instrumento na documentação pedagógica. A escolha dos últimos dez anos, deu-se para levar em conta os anos de isolamento social devido a pandemia da Covid-19, como fator que possa fragilizar ou fomentar o número de produções acadêmicas acerca da temática, visto que as crianças tiveram seus cotidianos e processos interacionais impactados e os educadores acompanharam seus estudantes de modo peculiar em relação aos anos anteriores. Entendemos que a documentação pedagógica e as mini-histórias, quando utilizadas de maneira integrada, podem enriquecer a prática pedagógica ao permitir que o educador perceba de forma mais profunda o processo de aprendizagem das crianças. Com isso, haver conteúdos que discorram sobre esta ideia oferece uma contribuição significativa para as infâncias e conseqüentemente para futuras pesquisas e trabalhos inovadores.

PALAVRAS-CHAVES: Mini-histórias; Documentação pedagógica; Infâncias.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000000211592545>. Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj). E-mail: emiliaju.ufrpe@gmail.com

2 ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-0347-9664>. Filiação institucional: Faculdade de Saúde do Paulista (Fasup). E-mail: sabrinapina001@gmail.com

PEDAGOGICAL DOCUMENTATION AND MINI-STORIES: WHAT DOES RESEARCH SAY ABOUT THEM?

ABSTRACT

This article aims to conduct a literature review on academic publications that discuss pedagogical documentation and mini-stories as assessment tools in early childhood education. In this context, the following question arises: Are there academic publications in Brazilian journals that address the theme of pedagogical documentation and mini-stories? How are mini-stories positioned within the scientific research landscape involving children? To answer these questions, we conducted a search for scientific studies in databases such as Google Scholar, Scielo, Anped, SBI, Capes, and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations over the past 10 years. Our goal was to analyze whether, within the academic field, mini-stories are perceived as an important tool in pedagogical documentation. The choice of the last ten years considered the period of social isolation due to the Covid-19 pandemic as a factor that may have either weakened or fostered the number of academic productions on this topic. During this time, children's daily lives and interactional processes were significantly impacted, and educators accompanied their students in a unique manner compared to previous years. In this sense, we understand that pedagogical documentation and mini-stories, when used in an integrated way, can enrich pedagogical practice by allowing educators to gain a deeper understanding of children's learning processes. Therefore, the existence of academic content that discusses this idea provides a significant contribution to childhood education and, consequently, to future research and innovative work.

KEYWORDS: Mini-stories; Pedagogical documentation; Childhood.

DOCUMENTACIÓN PEDAGÓGICA Y MICRORRELATOS: QUÉ DICE LA INVESTIGACIÓN SOBRE ELLOS?

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo realizar una revisión bibliográfica de publicaciones académicas que abordan la documentación pedagógica y los microrrelatos como instrumentos de evaluación para la educación infantil. En este sentido, surge la pregunta: ¿existen producciones académicas que contemplen la temática de la documentación pedagógica y de los microrrelatos en los periódicos brasileños? ¿Cómo se insertan los microrrelatos en el escenario científico de la investigación con y sobre niños? Para responder a estas preguntas, buscamos estudios científicos en bases de datos como Google Scholar, Scielo, Anped, SBI, Capes y la Biblioteca Digital Brasileña de Tesis y Disertaciones durante los últimos 10 años, considerando si los microrrelatos son percibidos como un instrumento importante en la documentación pedagógica en el mundo académico. La elección de los últimos diez años se hizo porque consideramos los años de aislamiento social debido a la pandemia Covid-19 como un factor que podría debilitar o incentivar el número de producciones académicas sobre el tema, ya que los niños vieron impactada su cotidianidad y procesos interaccionales y los educadores acompañaron a sus estudiantes de forma peculiar en relación a años anteriores. En este sentido, entendemos que la documentación pedagógica y los microrrelatos, cuando se utilizan de forma integrada, pueden enriquecer la práctica pedagógica al permitir al educador comprender con mayor profundidad el proceso de aprendizaje de los niños. Por lo tanto, disponer de contenidos que aborden esta idea ofrece un aporte significativo a la infancia y en consecuencia a futuras investigaciones y trabajos innovadores.

PALABRAS CLAVE: Microrrelatos; Documentación pedagógica; Infancia.

1 INTRODUÇÃO

Voltada para crianças de 0 a 5 anos de idade, entende-se a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica. Ela desempenha um papel fundamental na formação integral das crianças, pois esta fase representa um período de intensa construção de identidade e de ampliação do repertório de conhecimentos. Nesse espaço de convivência, as crianças experimentam práticas e valores que promovem a equidade e a inclusão, reforçando o direito de cada uma a participar de experiências ricas e diversificadas, que respeitem e valorizem suas particularidades.

A documentação pedagógica se destaca como uma prática essencial para acompanhar de forma cuidadosa e contínua o desenvolvimento infantil nos ambientes coletivos de educação. Utilizando como inspiração a abordagem de Reggio Emilia, desenvolvida na Itália, a documentação pedagógica vai além do simples registro de atividades, pois ela propõe um olhar atento, organizado e sistemático sobre as vivências diárias, as interações e os processos de aprendizado das crianças. Ao registrar momentos significativos da jornada de cada aluno como brincadeiras, descobertas e interações com colegas e educadores, a documentação revela a complexidade do desenvolvimento infantil de maneira concreta e acessível.

A partir dessa compreensão, entendemos que quando esta prática não se limita a ser apenas uma atividade realizada em sala de aula, torna-se possível compartilhar os registros com a comunidade escolar e as famílias, criando assim um ambiente de diálogo e de colaboração. A presença desses registros permite que os pais e outros membros da comunidade compreendam mais profundamente o papel da escola na vida de seus filhos e a importância dos momentos de aprendizagem e de socialização que compõem o cotidiano escolar. Assim, promove uma visão coletiva sobre a educação, onde todos os envolvidos podem acompanhar e celebrar as conquistas e avanços das crianças.

No Brasil, as diretrizes curriculares para a Educação Infantil reconhecem e incentivam o uso da documentação pedagógica como um recurso para registrar tanto o desenvolvimento infantil quanto a prática docente (Brasil, 2009). Assim, entende-se que, ao documentar os processos de aprendizagem, os educadores não apenas respeitam e valorizam as individualidades de cada criança, mas também ampliam o entendimento sobre as necessidades e potencialidades de cada uma.

Os registros contribuem para a construção de um ambiente educativo que valoriza as diversas formas de expressão, fortalecendo uma educação que celebra a pluralidade infantil e criam um espaço acolhedor e inclusivo, onde cada criança é vista em sua totalidade. Fazendo parte da documentação pedagógica, as mini-histó-

rias capturam momentos do cotidiano escolar de forma poética e sensível, revelando interações únicas de cada criança e seu modo de explorar o mundo, além de expressar suas emoções, curiosidades e descobertas. Esse tipo de narrativa humaniza o processo educativo ao mostrar, através de um olhar sensível e acolhedor, o desenvolvimento infantil, respeitando o ritmo de cada um e valorizando sua forma singular de experimentar o ambiente escolar. Através desses registros, a ligação entre a escola e a família se estreita, os pais compreendem melhor as vivências dos filhos e desenvolvem vínculos de confiança e proximidade com os educadores. Essa aproximação proporciona um olhar mais completo e empático sobre o crescimento da criança, gerando admiração, criando memórias e apoio mútuos.

A narrativa é um caminho para criar significado quando as atividades e projetos permitem que as crianças usem os sentidos plurais inteligentes e inteligências sensíveis plurais. Quando o professor é um colecionador de artefatos infantis culturais, pode facilmente iniciar a conversa, a comunicação, os diálogos em torno desses artefatos e a experiência que os criou, fazer disponível para a criança a documentação que a ajude a revisitar a aprendizagem, a identificar os processos de aprender a aprender a celebrar as realizações. As crianças conceitualizam-se como pessoas que aprendem quando têm acesso às jornadas de aprendizagem através da documentação. A complexidade deste processo permite a criação de memória e significado e impulsiona a criatividade (Oliveira-Formosinho; Formosinho, 2013, p. 35).

A citação de Júlia Oliveira-Formosinho e João Formosinho (2013) ressalta a importância da narrativa e da documentação na construção do aprendizado e da identidade da criança como protagonista de sua própria jornada educativa. Diante disso, as atividades e projetos na Educação Infantil ganham um significado mais profundo quando permitem que as crianças explorem diferentes formas de inteligência e sensibilidade, criando registros de suas ações por meio de rapsódias do seu dia a dia.

Neste sentido, surge a questão: existem produções acadêmicas que contemplem a temática da documentação pedagógica e mini-histórias nos periódicos brasileiros? Como as mini-histórias estão inseridas no cenário científico de pesquisas com e sobre crianças?

2 METODOLOGIA

Com o intuito de responder a essas perguntas realizamos uma busca a artigos científicos em bases de dados como Google Acadêmico, Scielo, Anped, SBI, Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações nos últimos dez anos, procurando saber se no universo acadêmico as mini-histórias são percebidas como um importante instrumento da documentação pedagógica.

Esta pesquisa apresenta alguns resultados através de tabelas, objetivando melhor compreensão dos dados, o que não revoga a natureza qualitativa do estudo já que este tipo de pesquisa foca em descrever a realidade e não em quantificá-la.

A escolha dos últimos dez anos permitiu a inclusão dos anos de isolamento social e o que foi produzido antes, durante e após a pandemia da Covid-19, refletindo se este fator pode fragilizar ou fomentar o número de produções acadêmicas acerca da temática, visto que as crianças tiveram seus cotidianos e processos interacionais impactados e os educadores acompanharam seus estudantes de modo peculiar em relação aos anos anteriores.

Posto isso, pensando em estruturar a pesquisa de forma coesa e coerente, entendemos que a Análise de Conteúdo seria a técnica mais adequada para uma explanação mais reflexiva e dinâmica dos estudos encontrados.

A partir das contribuições de Franco (2020), compreendemos que a Análise de Conteúdo envolve a decomposição de um material em unidades significativas através da identificação de padrões e categorias. Além disso, o foco dessa técnica é explorar as mensagens explícitas e implícitas que ocorrem em um discurso através da versatilidade de uma pesquisa qualitativa. A autora acrescenta que essa técnica requer descobertas que tenham relevância teórica no sentido de que o conteúdo de uma mensagem deve estar totalmente vinculado aos dados de outra mensagem.

Inspirados na proposta da Laurence Bardin, autora que versa sobre a técnica da Análise de Conteúdo, permitindo a organização e interpretação de dados qualitativos de forma sistemática e criteriosa (Bardin, 2011), fomos em busca de esclarecer o que as pesquisas acadêmicas revelam sobre as mini-histórias e a documentação pedagógica, fazendo o cruzamento entre as duas a fim de categorizar e analisar os artigos, dissertações e teses encontrados.

Sendo uma abordagem sistemática, esse tipo de análise possibilita identificar quais são as principais discussões e padrões presentes na literatura, levando-nos a uma análise fundamentada de como as mini-histórias podem ser percebidas não só como

fazendo parte da documentação pedagógica, mas também promovendo um diálogo contínuo entre as experiências das crianças, os educadores e a comunidade escolar.

3 RESULTADOS ENCONTRADOS

Diante do exposto, entendemos que as mini-histórias contribuem positivamente na elaboração da documentação pedagógica e a partir das suas construções são desdobradas outras vertentes a serem analisadas diante da práxis pedagógica.

Além disso, refletimos como a documentação pedagógica e as mini-histórias emergem como práticas essenciais para enriquecer a experiência educacional na infância, promovendo uma visão mais ampla e humanizada do desenvolvimento infantil. O nosso desafio foi de identificar se no universo acadêmico as mini-histórias são percebidas como um importante instrumento na documentação pedagógica, até que ponto existem produções acadêmicas que contemplem a temática da documentação pedagógica e mini-histórias nos periódicos brasileiros e como elas estão inseridas no cenário científico de pesquisas com e sobre crianças

Dessa forma, realizamos a busca pelos conteúdos através de uma pesquisa exploratória, com a qual iniciamos a sondagem pelos estudos que tinham fundamento com as palavras chaves que utilizamos como norteadoras da nossa pesquisa. Com isso, utilizamos as palavras-chave “documentação pedagógica” e “mini-histórias” a fim de identificar estudos recentes que as mencionam no cotidiano da Educação Infantil.

Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos dos artigos encontrados considerando se havia relevância com a temática da nossa pesquisa e, posteriormente, após identificar os estudos que seriam utilizados, foi realizado o cruzamento deles, levando em conta se nos artigos que abordavam a documentação pedagógica havia nas entrelinhas as mini-histórias fazendo parte do acervo de registros na Educação Infantil. Da mesma forma, exploramos os textos que destacavam as mini-histórias e identificamos se eles contextualizam a prática como artefato utilizado na documentação pedagógica.

Com base nos conteúdos encontrados, identificamos 67 artigos relevantes que contemplaram as nossas buscas, dos quais 43 artigos são voltados para a documentação pedagógica e 24 abrangem as mini-histórias.

Durante a construção da pesquisa separamos, inicialmente, os conteúdos por base de dados e os classificamos de acordo com o tipo do estudo: artigo, relato de experiência, resumo expandido, teses, trabalhos de conclusão de curso, atas de reuniões ou

dissertações. Compilamos todas as informações que estavam dentro do nosso objeto de estudo na tabela abaixo para uma melhor assimilação dos conteúdos.

Tabela 1 – Fontes de dados e tipos de documentos encontrados

Base de dados	Documentação pedagógica	Mini-histórias	Classificação
Sibi / Portal de busca integrada – USP	15	7	18 artigos, 2 relatos de experiência, 2 TCCs
Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – USP	1	1	2 artigos
Capes	0	6	6 artigos
Scielo	5	1	6 artigos
Anped	2	0	1 artigo, 1 ata de reunião
Google Acadêmico	20	9	21 artigos, 1 dissertação de mestrado, 3 relatos de experiência, 1 resumo expandido, 3 TCCs
Total	43	24	67 documentos

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Ao longo da análise, percebemos também que o quantitativo de estudos encontrados foi significativo. O que evidencia uma tendência crescente no interesse acadêmico pela documentação pedagógica. Notamos que o acervo analisado incluiu 67 conteúdos sendo 43 deles voltados para a documentação pedagógica e 24 abrangendo as mini-histórias. Esse levantamento mostra que, embora haja uma quantidade razoável de trabalhos sobre documentação pedagógica, os estudos sobre mini-histórias ainda são menos frequentes. Esses números também sugerem que, apesar do crescimento gradual do interesse por essas temáticas, a produção acadêmica ainda possui espaço para expansão, especialmente no contexto da Educação Infantil e no desenvolvimento de novas abordagens pedagógicas que incentivem o uso e a reflexão dessas práticas.

Através da análise de conteúdo baseada em Bardin, foi possível compreender que, ao longo dos últimos dez anos, houve um aumento significativo de produções acadêmicas voltadas para esses temas, impulsionado, sobretudo, pelas novas necessidades que surgiram durante e após a pandemia da Covid-19. Esse contexto singular reforçou a importância da documentação como forma de registro, comunicação e interação, sobretudo em momentos em que o vínculo presencial entre educadores e crianças foi

temporariamente interrompido, o que reforçou a importância do vínculo entre escola e famílias.

É possível ter esta dimensão através da tabela a seguir, onde dividimos em períodos o quantitativo de produções acadêmicas no decorrer dos últimos dez anos. Destacamos os estudos publicados em 2020-2021 que se referem ao período pós-isolamento social:

Tabela 2 – Distribuição de documentos por categoria e ano de publicação

Categoria	Ano de publicação	Quantidade
Dissertação de mestrado	2019	1
	2023	1
	2024	1
Relato de experiência	2021	1
	2023	1
Resumo expandido	2017	1
	2020	1
	2021	1
	2023	1
Ata de reunião	2015	1
TCC	2021	1
	2023	1
Artigos	2012	2
	2015	1
	2017	3
	2018	5
	2019	4
	2020	3
	2021	6
	2022	9
	2023	9
	2024	2

Fonte: Dados da pesquisa (2025).

Durante o desenvolvimento desta pesquisa, foi possível refletir sobre a importância dos estudos acadêmicos que tratam da documentação pedagógica e das mini-histórias, observando que, até cerca de 10 anos atrás, havia poucos estudos sobre essa temática, especialmente no que diz respeito à interação entre crianças, educadores e a comunidade escolar. Verificou-se, portanto, uma carência de estudos anteriores, uma vez que o tema ainda está em processo de expansão. Embora tenha ganhado crescente reconhecimento, essa área de estudo ainda está em fase de consolidação, especialmente no contexto da avaliação da Educação Infantil.

Por isso, reunimos os principais estudos sobre o tema e analisamos as contribuições que esses trabalhos oferecem aos professores, principalmente no que diz respeito a estratégias mais eficazes para a documentação pedagógica.

Um outro aspecto identificado ao longo da pesquisa é que, em muitos casos, as concepções sobre a documentação pedagógica e as mini-histórias são tratadas de maneira isolada, sem uma compreensão mais ampla de como elas podem se complementar. A prática da documentação, portanto, exige uma constante atualização do olhar do educador, que deve ir além do habitual e buscar novas formas de registro e de interpretação das experiências infantis.

Embora o número de publicações sobre a documentação pedagógica e as mini-histórias seja considerável, ele ainda é modesto diante da vastidão da literatura relacionada à Educação Infantil. Isso aponta para a necessidade de mais investigações sobre o tema, de modo a aprofundar o conhecimento dos educadores sobre essas práticas e de como elas podem contribuir para a valorização das experiências das crianças no contexto escolar.

A seguir, buscamos fazer a relação entre mini-histórias e documentação pedagógica, destacando a importância e a necessidade do ampliado das discussões sobre o tema.

4 MINI-HISTÓRIAS

A fim de aprofundarmos a temática, conduzimos esta pesquisa com o referencial proposto no estudo de Elaine Conte e Cristiele Borges Cardoso (2022) que resultou no livro *Experiências formativas com mini-histórias*. O livro revela de forma lúdica o uso das mini-histórias, sobretudo de maneira consciente, fazendo um elo entre a importância da Educação Infantil, do brincar e do educar, explanados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e a aprendizagem das crianças de forma criativa

através do belo e da imaginação. Nesse caminho, as autoras enfatizam que “o processo de aprendizagem no encontro com a infância precisa ser um processo criativo pelas linguagens da arte, cujo alicerce está em lidar com o imprevisível das crianças” (Conte; Cardoso 2022, p. 16).

Sob a mesma ótica, Flores e Santos (2020), no artigo “Mini-histórias: Uma comunicação para quem?”, ressaltam que o processo de aprendizagem no contexto infantil deve ser uma experiência criativa mediada pelas linguagens da arte. Segundo as autoras, esse processo encontra seu alicerce na capacidade de lidar com o inesperado e a diversidade das culturas infantis tendo em vista o brincar e as interações como instrumentos facilitadores no desenvolvimento da criança. As autoras trazem em seus estudos a experiência durante o período da pandemia quando, através das redes sociais, eram divulgadas semanalmente algumas mini-histórias elaboradas a partir dos registros das crianças em seus lares, nas mais variadas situações, afirmando assim que, apesar das pequenas ações, aqueles momentos eram ricos em aprendizados.

Da mesma forma, Barbosa (2014) apresenta as ideias de Corsaro (2013), para quem as crianças não são apenas receptores passivos da cultura, mas sim participantes ativas na criação e transformação das culturas em que estão inseridas. Ele defende que as culturas infantis devem ser vistas como um conjunto de significados e práticas que as crianças desenvolvem entre elas, por meio de interações diárias, brincadeiras, linguagem e outras formas de comunicação. Essas culturas são dinâmicas e muitas vezes diferentes das culturas dos adultos, refletindo uma visão única e em constante mudança do mundo. Para ele, é essencial entender as crianças como criadoras de sua própria cultura, observando não apenas suas práticas, mas também como elas interpretam e negociam significados dentro de seus grupos sociais. Logo, através destas perspectivas, pensar nas construções poéticas durante o período pandêmico nos remete a outras condições de registros e formas de se trabalhar, além de compreender como foram construídas essas culturas infantis.

Com isso, é possível pensar que esses registros foram elaborados de forma diferenciada e ajudaram a ver com mais sensibilidade a autoria das crianças em seu percurso de isolamento social. Ao tornar público o cotidiano infantil, cheio de aprendizagens e desenvolvimento, através das mini-histórias reforça-se a potencialidade desses documentos como ferramenta significativa que considera a criança e o olhar do adulto sobre elas, podendo trazer elementos significativos do cotidiano, gerando aprendizagens para e sobre o fazer pedagógico (Fochi, 2019).

Neste sentido, através do relato de experiência intitulado “Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano de bebês e crianças pequenas na escola da infância”

os autores Garcia, Ichima e Camargo (2023, p.1065) descrevem bem como este processo foi estabelecido durante o isolamento social, através de métodos e estratégias tecnológicas que fomentaram e estreitaram as relações das crianças com os docentes da infância. O que de certa forma entende-se é que as crianças também se desenvolvem em momentos, espaços e contextos diversos da vida, e tais experiências geram aprendizados e se expressam de diferentes maneiras.

Pensar nas mini-histórias como instrumento facilitador deste processo de desenvolvimento torna especial a leitura dos registros feitos no momento delicado que se vivia. Assim, é reforçado indiretamente o papel da escola e do docente como facilitadores dessas construções pois se entende que as mini-histórias são “[...] rapsódias da vida cotidiana que, ao serem narradas textual e imagetivamente, tornam-se especiais pelo olhar do adulto que as acolhe, interpreta-as, e dá valor para a construção da memória pedagógica” (Fochi, 2019, p. 49).

Nesta perspectiva, Santos, Conte e Habowski (2019, p. 9) acrescentam que:

“...as mini-histórias servem de documentação dos atores práticos (crianças e professores) que narram a jornada das crianças e dão acesso ao mundo da infância e a capacidade de atribuir sentido reflexivo ao cotidiano da Educação Infantil, em uma prática de participação social. Esses registros podem ser utilizados para o diálogo com outras experiências do mundo, para gerar (auto) conhecimento e acesso ao mundo das experiências infantis”.

Por outro lado, em meio às suas reflexões, Conte e Cardoso (2022) já trazem a ideia de que o ato de registrar os fragmentos do dia a dia da criança por meio das mini-histórias também auxilia aos professores a fazerem uma leitura do que está sendo exposto pela criança, estabelecendo assim uma relação de apoio, troca e um olhar sensível para o que está sendo visto.

Além disso, as autoras mencionam em seus estudos que não é algo fácil observar e registrar as movimentações e desdobramentos envolvidos na Educação Infantil, visto que os fenômenos existentes nesse espaço de desenvolvimento são diversos e requerem prática e aperfeiçoamento constante por parte do professor que busca novas metodologias que deem sentido e significado às infâncias.

É possível refletir que a prática narrativa desenvolvida pelos professores precisa ser diversificada e vivenciada a fim de:

[...] reconhecer a pluralidade da produção do conhecimento na Educação Infantil que não se faz isoladamente, nem fora do mundo, pois não basta defender teoricamente o pluralismo e

ignorá-lo na prática, mas, cabe a nós fomentamos projetos de observação que apoiem experiências e registros dos professores em atuação, no momento da produção de memórias das crianças no cotidiano escolar (Conte; Cardoso, 2022 p. 4).

A partir do exposto, entendemos que as mini-histórias têm sua contribuição nos registros do cotidiano infantil e, portanto, discutir sobre este instrumento como parte do acervo da documentação pedagógica é um caminho para contextualizarmos o que vem sendo construído nos espaços escolares de maneira lúdica e estética.

Com isso, pensar em mini-histórias como uma arte composta por fragmentos de ações oferece ao docente uma gama de possibilidades. Heck (2022), no artigo “As mini-histórias enquanto possibilidade de experimentar um encontro com a arte”, buscou caracterizá-las como documentos pedagógicos que permitem a expressividade por parte do docente no que tange a sua ação do escrever como algo que o faz sentir, refletir sobre a sua percepção diante das crianças, conhecer a sua sala, rever sua prática e destacar o que toca naquele contexto. Além disso, o autor evidencia que, através desses processos, o educador deixa claro a sua postura diante das crianças e reconhece o seu papel no processo de crescimento.

Podemos, assim, entender que a prática das mini-histórias é uma proposta que não é utilizada com frequência, apesar do seu uso como instrumento inovador favorecer a comunicação no espaço escolar, trazendo consigo uma forma de registro embasada no cotidiano da criança, criando vínculos durante o seu processo de criação, oferecendo assim novas perspectivas de avaliação na Educação Infantil.

5 DOCUMENTAÇÃO PEDAGÓGICA X MINI-HISTÓRIAS

Pensar em uma pedagogia participativa nos remete à valorização da participação ativa das crianças em todo o seu processo de construção como indivíduos e remete também a uma valorização de uma escuta atenta às suas ações e demonstrações de vida. Da mesma forma, os registros na Educação Infantil surgem a partir do cuidado e atenção do docente presente no espaço escolar, que influencia e encoraja as crianças a se expressarem através de seus movimentos e experiências.

Fochi (2019) enfatiza que existem três pilares da documentação pedagógica: observar, registrar e interpretar, entendidos como partes inseparáveis de um mesmo processo. Assim, é possível pensar que “os registros servem simultaneamente para ir

construindo os observáveis que retroalimentam o trabalho pedagógico e servem como material para a elaboração das comunicações” (Fochi, 2019, p. 211).

Contribuindo também com essa reflexão, Camargo e Lombardi (2023) enfatizam que os registros construídos em parceria com as crianças elaboram uma documentação pedagógica que começa a ter forma a partir do momento em que é construída com o olhar da criança, suas curiosidades e descobertas, que criam memórias e auxiliam na construção de identidades.

Considerando isso, Kishimoto (2018, p. 590) expõe “ao registrar práticas pedagógicas dentro de uma perspectiva participativa e democrática, a documentação pedagógica constitui-se em estratégia curricular de grande relevância para a Educação Infantil.

Osteto (2017) considera que se faz necessário uma observação e escuta sensível e humanizada sobre a realidade das ações expostas, levando em conta todos os elementos ali existentes. Assim, é essencial um interesse por parte do professor para estar atento aos detalhes e as manifestações através de brincadeiras, diálogos, gestos e expressões.

No artigo que versa sobre a importância das emoções na aprendizagem, Fonseca (2016) informa que é de responsabilidade do professor a criação, a gestão, o planejamento e o envolvimento social existente em uma sala de aula para que se estabeleçam condições emocionais e afetivas que favoreçam a aprendizagem. Em suma, o autor enfatiza que o docente tem uma grande função nesse processo, visto que, como facilitador, precisa estar apto para desempenhar esse papel.

Rinaldi (2012) acrescenta que o processo de escuta ocorre como um ato de sensibilidade para aquilo que nos conecta aos outros e a nós mesmos. Dessa forma, é possível pensar que estar disponível para compreender e acolher o que a criança traz oferece a ela segurança e um ambiente oportuno para ser ela mesma a fim de expandir suas ideias, pensamentos e conexões. Logo, a autora acrescenta que a documentação pedagógica oferece voz à criança e pode ser:

[...] um ponto de partida importante para o diálogo, mas também para criar confiança e legitimidade em relação à comunidade mais ampla, abrindo e tornando visível o trabalho dessas instituições. Graças à documentação, cada criança, cada pedagogo e cada instituição podem conseguir uma voz pública e uma identidade visível. Isso que é documentado pode ser visto como uma narrativa das vidas das crianças, dos pedagogos e dos pais na instituição dedicada à primeira infância, uma narrativa que pode mostrar as contribuições das instituições para a nossa sociedade e para o desenvolvimento da nossa democracia (Rinaldi, 2012, p. 206).

Diante do exposto, ao se refletir sobre esta comunicação, é percebido que as crianças têm muito o que falar e precisam apenas de espaço e tempo para expor as suas competências (Emilson; Samuelson, 2014). Com isso, os autores reforçam que as crianças precisam manifestar as suas ideias de diversas formas ou locais, seja através da linguagem verbal ou através de ações e comportamentos que traduzem o seu aprendizado.

Tonucci (2008, p. 18) destaca:

[...] para que as crianças possam expressar e tenham desejo de fazê-lo, é preciso que os adultos saibam ouvir. Isso não significa apenas ouvi-las, mas procurar compreender, dar valor às intenções verdadeiras de quem fala. Todas as crianças falam, mas nem sempre os adultos são capazes de perceber a mensagem. Especialmente as crianças que falam pouco e que expressam mal, têm certamente coisas importantes a dizer e esperam apenas que os adultos sejam capazes de ouvi-las e de compreendê-las.

Ao se estabelecer, esse movimento mobiliza o docente a estar ciente do seu próprio fazer e o responsabiliza para ficar atento ao comportamento das crianças, bem como de experimentar novas possibilidades documentais na Educação Infantil.

Tal prática oferece novas percepções sobre a criança e a infância, provocando mudanças nas relações existentes. A documentação possibilita tanto para as crianças quanto aos educadores a construção de memória, registrada em diferentes suportes e, conseqüentemente, a reflexão sobre os processos vividos por ambos, onde é permitido revisar falas e ações e construir novos significados sobre elas (Reis e Maltez, 2023).

Mendes, Santos e Mello (2021) acrescentam no artigo “Documentar, registrar e avaliar na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural para a documentação pedagógica” que é possível enxergar a aprendizagem das crianças, bem como, contextualizar a prática pedagógica através de uma compreensão humanizadora.

Tendo em vista a importância dos papéis sociais como pontes para alavancar a aprendizagem das crianças, podemos pensar que as emoções envolvidas neste contexto guiam a construção do conhecimento e estão totalmente interligadas.

Assim sendo, entende-se que “a emoção e cognição juntam-se para produzir a aprendizagem, exatamente porque a emoção emanada do organismo, ou seja, do corpo e da sua motricidade por interação com o envolvimento, gera uma multiplicidade de fenômenos psíquicos complexos” (Fonseca, 2016, p. 372).

Por consequência, compreender a documentação pedagógica como uma narrativa peculiar para crianças pequenas requer sempre um ato interpretativo em que o professor, ao documentar, implica-se de forma neutra. Nessa perspectiva, não pode

ser compreendida apenas como coleta e agrupamento de episódios isolados, visando fornecer informações a fim de produzir um relatório, pois acarreta um processo em relação ao uso desse material, a forma como é coletado, refletido, interpretado, inventado e narrado (Simiano, 2018).

Para Rinaldi (2012, p. 129), “[...] os educadores que sabem como observar, documentar e interpretar os processos que as crianças experimentam, autonomamente perceberão, nesse contexto, seus maiores potenciais para aprender como ensinar”. Dessa forma, entende-se que cabe ao docente ter este filtro diante dos registros realizados, a fim de buscar fragmentos que façam sentido ao contexto vivido naquele espaço e que represente o que foi assimilado pela criança, pois, seria também esse movimento um reflexo da interpretação da criança diante do que foi ensinado em sala e se a prática do professor está satisfatória e dando resultados.

Santos, Conte e Habowski (2019) trazem a ideia de que a intenção da documentação pedagógica nada mais é que dirigir o olhar para a criança e para o contexto ali existente em busca de compreender os sentidos das experiências subjetivas das crianças, ou seja, tentar refletir o que elas compreendem do mundo e registrar no papel.

Do mesmo modo, Horn e Fabris (2017) destacam que a documentação pode ser compreendida como uma possibilidade de tornar visível a construção da memória do grupo de crianças em seu contexto escolar, trazendo os conceitos de observação, registro e reflexão como ações estruturantes e inerentes ao processo de documentar, estando conectada com a pedagogia. “No gesto de observar, registrar, interpretar, narrar, o professor é narrador que reconhece, valoriza preciosidades. Documentações preciosas colhidas, inventadas, narradas no cotidiano” (Simiano, 2018, p.13). Com base nestas considerações, entende-se que:

Cabe destacar que a contribuição de propostas de documentação por meio do estudo de mini-histórias está não só em divulgar a experiência perceptiva, investigativa e as descobertas das professoras e crianças nas escolas, mas também provoca modificações da sensibilidade contemporânea, a partir da expansão de nossos sentidos e, conseqüentemente, das nossas relações com o mundo (Conte, Cardoso, 2022, p. 30).

No trabalho “O ato de documentar na Educação Infantil: Um olhar argumentativo”, Melo (2021) descreve que a documentação pedagógica se dá através do parecer pedagógico, portfólio e das mini-histórias, ou seja, por meio destes três instrumentos uma pessoa pode compreender a aprendizagem de uma criança e o docente consegue atingir um nível de criticidade acerca da sua prática observando em que aspectos está

acertando e como ajustar o processo de construção da aprendizagem com a criança. Além disso, a autora reforça que é necessário uma sensibilidade e afetividade por parte do profissional diante dos seus registros, visto que é através destes documentos que um outro docente pode dar continuidade ao desenvolvimento daquela criança.

Neste sentido, ao tornar público o cotidiano infantil, cheio de experiências e desenvolvimento, através das mini-histórias reforça-se a potencialidade desses documentos como ferramenta significativa que considera a criança e o olhar do adulto sobre elas, podendo trazer elementos significativos do cotidiano, gerando aprendizagens para e sobre o fazer pedagógico (Fochi, 2019). Ou seja, expondo o processo de construção do conhecimento através do potencial das crianças é possível ver a documentação pedagógica como ferramenta que dá espaço livre para a expressão de ideias desses indivíduos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em crianças elaborando ideias, aprendendo e se desenvolvendo em um contexto pandêmico é algo poético, visto que, diante de tudo que foi vivido, essa possibilidade era difícil de se imaginar. Neste sentido, entender a prática das mini-histórias como parte da documentação pedagógica diante daquele contexto foi de extrema importância e inovação.

Entendemos que a temática em questão tem o grande potencial de abrir novas formas de expressão para as crianças, ajudando-as a interagir com o mundo ao seu redor de maneira mais livre e criativa. Logo, se faz necessário que os educadores estejam dispostos a novas possibilidades e a utilizar instrumentos inovadores para registrar e dar visibilidade ao cotidiano escolar, ampliando o seu repertório de atividades.

A escolha dos últimos dez anos em nossa pesquisa não foi em vão, visto que analisamos os anos de isolamento social e o que foi produzido antes, durante e após a pandemia da Covid-19. Refletimos sobre se esse acontecimento pôde fragilizar ou fomentar o número de produções acadêmicas acerca da temática, sabendo que, as crianças tiveram seus cotidianos e processos interacionais impactados e os educadores acompanharam seus estudantes de modo peculiar em relação aos anos anteriores.

Compreendemos assim, que a documentação pedagógica e as mini-histórias, quando utilizadas de maneira integrada e inovadora, podem enriquecer a prática pedagógica ao permitir que o educador perceba de forma mais profunda o processo de aprendizagem das crianças.

Desta forma, é preciso ir além das experiências no cotidiano infantil, pensar em vivências que criem memórias e possibilidades destacando o protagonismo das crianças. Contudo, este movimento requer mudanças de ambientes a fim de articular novas perspectivas e demandas.

Neste sentido, almejamos que mais pesquisadores se dediquem ao estudo da documentação pedagógica relacionado às mini-histórias, visto que essas práticas oferecem uma contribuição valiosa para a reflexão contínua sobre a prática docente e sobre o universo das crianças. Estar aberto ao novo, sair da zona de conforto e explorar novas formas de conhecimento é essencial para a evolução da prática educativa, permitindo que as crianças se sintam valorizadas e compreendidas em seu processo de aprendizagem.

Concluimos, assim, que a prática da documentação pedagógica continua em constante evolução e consolidação, e os estudos recentes apontam para uma tendência de aprimoramento contínuo dessa abordagem, com um olhar atento às mudanças socioculturais e às novas demandas educacionais. O aprofundamento nesse tema se torna, portanto, não apenas relevante, mas também fundamental para que a Educação Infantil siga uma trajetória inclusiva e sensível às necessidades e potenciais de cada criança, promovendo o seu protagonismo e assegurando uma educação que valoriza suas experiências, relações e singularidades.

REFERÊNCIAS

- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. “Culturas infantis: contribuições e reflexões”. *Revista Diálogo Educacional*, v. 14, n. 43, p. 645-667, 2014.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, 2017.
- BRASIL, (2009). MEC, CNE, CEB. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009.
- BRITO, Ângela do Céu Ubaiara. “Documentação pedagógica como ferramenta para planejar, avaliar e monitorar percursos de construção do conhecimento: uma entrevista com Tizuko Morchida Kishimoto”. *Eventos Pedagógicos*, v. 9, n. 1, p. 588-597, 2018.
- CAMARGO, Gabrielle Augusta Silva de; SANTOS, Lombardi dos, SALGADO, Lucia Maria. “‘Professora, achei uma esmeralda!’: documentação pedagógica, protagonismo das crianças e suas aprendizagens”. *Zero-a-seis*, v. 25, n. 48, p. 853-878, 2023.
- EMILSON, A., & Pramling Samuelsson, I. (2014). “Documentação e comunicação em pré-escolas suecas”. *Early Years*, 34 (2), 175–187.
- FOCHI, Paulo. *Mini-histórias: Rapsódias da vida cotidiana nas escolas do Observatório da Cultura Infantil - Obeci*. Porto Alegre: Paulo Fochi Estudos Pedagógicos, 2019.
- FONSECA, Vitor da. Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. *Revista Psicopedagogia*, v. 33, n. 102, p. 365-384, 2016.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. *Análise de conteúdo*. Campinas: Editora Autores Associados, 2020.
- GARCIA, Roseli Gonçalves Ribeiro Martins; ICHIAMA, Gillian Taveira Moraes;
- CAMARGO, Andreia Regina de Oliveira. “Mini-histórias: narrativas poéticas do cotidiano de bebês e crianças pequenas na escola da infância”. *Zero-a-Seis*, v. 25, n. 48, p. 1057-1077, 2023.
- HECK, Viviane Zimmermann. “As mini-histórias enquanto possibilidade de experimentar um encontro com a arte”. *Revista Interinstitucional Artes de Educar*, v. 8, n. 1, p. 287-302, 2022.

HORN, Cláudia Inês; FABRIS, Elí Henn. “Registro docente contemporâneo: infância e docência em tempos digitais”. *Educação & Realidade*, v. 42, p. 1103-1122, 2017.

MELLO, Joseane Lucia de. *O ato de documentar na Educação Infantil: um olhar argumentativo*. 2021.

MENDES, Ana Cláudia Bonachini; SANTOS, Simone Silveira; MELLO, Suely Amaral. “Documentar, registrar e avaliar na Educação Infantil: implicações da teoria histórico-cultural para a documentação pedagógica”. *Revista de Educação do Vale do Arinos - Relva*, v. 8, n. 1, p. 9-33, 2021.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Júlia; FORMOSINHO, João. *A escola em Reggio Emilia: uma pedagogia da escuta e da documentação*. Porto Alegre: Penso, 2013.

OSTETTO, Luciana Esmeralda. “Sobre a organização curricular da Educação Infantil: conversas com professoras a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais”. *Zero-a-Seis*, v. 19, n. 35, p. 46-68, 2017.

REIS, Darianny Araújo dos; MALTEZ, Lucas Lima. “Documentação pedagógica: possíveis caminhos e desafios à democratização das práticas avaliativas e docentes na Educação Infantil”. *Zero-a-seis*, v. 25, n. 48, p. 616-635, 2023.

RINALDI, Carla. *Diálogos com Reggio Emilia: escutar, investigar e aprender*. São Paulo: Paz e Terra, 2012.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine. *Experiências formativas com mini-histórias*. Sefic, 2022.

SANTOS, Cristiele Borges dos; FLORES, Rafaela. “Mini-histórias: Uma comunicação para quem?” *Saberes em Foco*, v. 3, n. 1, p. 93-104, 2020.

SANTOS, Cristiele Borges dos; CONTE, Elaine; HABOWSKI, Adilson Cristiano. “Pedagogia das imagens na Educação Infantil: mini-histórias e a documentação pedagógica”. *Educação em Perspectiva*, v. 10, p. e019042-e019042, 2019.

SIMIANO, Luciane Pandini. “A documentação pedagógica como narrativa peculiar na creche”. *Pro-Posições*, v. 29, n. 3, p. 164-186, 2018.

FLASH DE EMPATIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: A INTENÇÃO DE CONSOLO ENTRE PARES

**Emília Juliana Correia do Nascimento¹
Patrícia Maria Uchôa Simões²**

RESUMO

Este texto é um recorte de uma pesquisa de mestrado e enquadra-se no campo interdisciplinar dos estudos sociais dos bebês. Objetiva analisar as interações entre bebês, em brincadeira livre, com foco em fenômenos empáticos. Embora sem consenso sobre o conceito de empatia nos estudos das infâncias, ela é considerada um construto multidimensional de componentes afetivos, cognitivos e sociais. Tiveram como participantes na pesquisa bebês de 1-2 anos, de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) do Recife, onde a coleta de dados foi realizada por meio de videografias. Os dados foram analisados qualitativamente (análise microgenética). Encontramos situações de cuidado e conforto entre os bebês que ratificaram a proximidade ao universo empático. Concluímos que para aprimorar o debate sobre os estudos dos bebês em creche é preciso exercer um olhar distante do adultocentrismo. O bebê precisa ser compreendido como sujeito social e a creche como o lócus de desenvolvimento pleno e integrado. O apoio a iniciativas dos bebês e a organização dos espaços de desenvolvimento de autonomia devem ser considerados, favorecendo as habilidades sociocomunicativas e o respeito às suas singularidades.

PALAVRAS-CHAVE: Empatia; Creche; Estudos das infâncias.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000000211592545> Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj). E-mail: emiliaju.ufrpe@gmail.com

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1292-4182> Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj). . E-mail: patricia.simoese@fundaj.gov.br

FLASH OF EMPATHY IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: THE INTENTION OF CONSOLATION BETWEEN PEERS

ABSTRACT

This is an excerpt from a master's degree research project and falls within the interdisciplinary field of social studies of babies. It aims to analyze interactions between babies during free play, focusing on empathic phenomena. Although there is no consensus on the concept of empathy in childhood studies, it is considered a multidimensional construct with affective, cognitive and social components. The participants were babies aged 1-2 years old from a CMEI in Recife, where data collection was performed through videography. The data were analyzed qualitatively (microgenetic analysis). We found situations of care and comfort among the babies that confirmed their proximity to the empathic universe. We conclude that improving the debate on studies of babies in daycare requires a view that is far removed from adult-centrism. The baby needs to be understood as a social subject and the daycare center as the locus of full and integrated development. Support for the babies' initiatives and the organization of spaces for the development of autonomy should be considered in favor of socio-communicative skills and respect for their singularities.

KEYWORDS: Empathy; Daycare; Childhood studies.

DESTELLO DE EMPATÍA EN LA EDUCACIÓN INFANTIL: LA INTENCIÓN DE CONSUELO ENTRE COMPAÑEROS

RESUMEN

Este es un extracto de una investigación de maestría y se enmarca dentro del campo interdisciplinario de los estudios sociales de los bebés. Se pretende analizar las interacciones entre bebés, en juego libre, con foco en los fenómenos empáticos. Aunque no existe consenso sobre el concepto de empatía en los estudios de infancia, la empatía es considerada un constructo multidimensional de componentes afectivos, cognitivos y sociales. Los participantes en la investigación fueron bebés de 1 a 2 años de edad, de un CMEI de Recife, donde la recolección de datos se realizó a través de videografía. Los datos fueron analizados cualitativamente (análisis microgenético). Encontramos situaciones de cuidado y consuelo entre los bebés que confirmaron su proximidad al universo empático. Concluimos que mejorar el debate sobre los estudios sobre bebés en guarderías requiere adoptar una visión alejada del adultocentrismo. El bebé necesita ser entendido como un sujeto social y la guardería como el lugar de su desarrollo pleno e integral. Se debe considerar el apoyo a las iniciativas de los bebés y la organización de espacios para el desarrollo de su autonomía, con el fin de favorecer las habilidades sociocomunicativa y respetar su singularidad.

PALABRAS CLAVE: Empatía; Vivero; Estudios de la infancia.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do recorte de uma pesquisa desenvolvida durante um curso de mestrado e se enquadra no campo interdisciplinar dos estudos sociais dos bebês. Desde o seu nascimento, o bebê se constitui no seu meio social, envolvendo-se em processos de construção e reconstrução de significados, de forma ativa (Pedrosa, 1996). Essa ideia de agência do bebê no contexto em que está inserido é um modo de reconhecer e considerar as especificidades desses sujeitos e visibilizar suas potencialidades. É sabido que, na maior parte das sociedades ocidentais, os bebês e as crianças pequenas estão inseridas em várias instituições, como a creche, para as quais as famílias fazem o elo de ligação e passagem. Logo, ao fazerem parte de um ambiente institucional como a creche, o bebê participa e age socialmente e amplia seu repertório cultural dando lugar ao surgimento de novos significados.

A partir desse contexto, surge a seguinte questão: como os bebês expressam empatia, em suas aproximações e distanciamentos em situações de interação? No âmbito dos estudos das infâncias ainda não há um consenso sobre a definição do fenômeno empático. Para Thompson (1998), a empatia é indispensável à experiência intersubjetiva, no tocante à compreensão e tradução da emoção do outro. O autor julga a empatia como uma experiência primitiva de compartilhamento e a relaciona ao entendimento socioemocional e interpretação dos sinais emocionais do seu coespecífico. Ainda assim, ela é considerada um construto multidimensional de componentes afetivos, cognitivos e sociais.

Hatzinikolaou (2002) reafirma o que o autor supracitado informa, e explica a capacidade empática como a “capacidade de perceber diretamente (sem participação de representações mentais), e simultaneamente vivenciar, o estado emocional de uma outra pessoa quando em comunicação intersubjetiva”. Logo, é possível ver esse fenômeno em situações interacionais entre bebês-bebês, bebês-crianças, crianças-bebês e crianças muito pequenas e outros pares.

Os bebês, desde o nascimento, manifestam inclinações para a regulação social, referenciamento no outro, compartilhamentos e formação de vínculos afetivos (Bussab; Pedrosa; Carvalho, 2007) sugerindo que já nos primeiros meses de vida apareçam sinais da capacidade empática dos bebês. Para Santana, Otta e Bastos (1993), essa competência é definida como uma resposta vicária à emoção do outro, abrangendo os aspectos motivacionais, cognitivos e afetivos que podem estar relacionados ao comportamento de ajuda e conforto.

Nesse sentido, com a intenção de lançar luz ao cotidiano dos bebês de um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) da cidade do Recife, objetivamos analisar as interações entre bebês, em situação de brincadeira livre, focalizando em fenômenos empáticos.

2 DE QUEM SÃO OS FLASHS

A pesquisa teve como participantes 19 bebês com idades entre 2 anos e 2 anos e 11 meses de uma turma do Grupo 1, que permaneciam na instituição em período integral e percorriam as salas ambientes em regime de rodízio pré-estabelecido pelo CMEI. Foi disponibilizado aos responsáveis das crianças um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), em respeito aos aspectos éticos e humanos que envolvem os estudos com crianças. Seus nomes foram substituídos, os sexos identificados como Masculino (M) e Feminino (F), e as idades correspondentes em anos e meses.

Os estudos acerca das infâncias, bebês e crianças fundamentam a pesquisa, e aceitam que os bebês são compreendidos como sujeitos integrantes de uma categoria intrageracional que esbarra na idade como principal indicador de posicionamento geracional, o qual se constitui a partir de produções arbitrárias e simbólicas geradas dos processos sociais, sendo perpassado por relações de poder (Rodrigues, 2021). Nesse caso, vale salientar que a escolha de transitarmos entre o termo bebê e crianças parte da ideia empregada por Tebet (2013) que defende o argumento sociológico que o bebê não está assujeitado a uma idade específica, visto que, não há uma data ou ritual que o transicione de bebê para a condição de criança nas sociedades ocidentais, pois essa construção se dá a partir dos processos de individuação que se formam por via das redes que os bebês compõem ao longo de sua vida com seus pares.

A pesquisa se dá na relação construída com os bebês, e assim foi possível notar a forma como eles se colocavam em relação com o outro, consigo mesmos e com a materialidade, logo, a metodologia utilizada é de natureza qualitativa e tem três momentos distintos inspirados na triangulação referida nos estudos de Sarmiento (2011). São eles: observação participante com anotações em diário de campo e gravações em vídeo (com a utilização de câmera de celular comum/popular), transcrição e análise dos tempos interacionais registrados, e o apoio da análise microgenética dos episódios como fechamento.

Nesse sentido, a pesquisadora, ao analisar as videografias, revisava cada imagem plano por plano, incluindo sequências interacionais que ocorriam paralelamente

a outros, e, *a posteriori* fazia a relação com o aporte teórico da Psicologia do Desenvolvimento e da Sociologia das Infância, com inspiração nos trabalhos desenvolvidos por Pedrosa e Carvalho (2005), Rosseti-Ferreira *et al.* (2004), Corsaro (2011), entre outros.

Entendemos como possíveis sequências interacionais, os movimentos dos bebês em direção ao outro motivados por suas necessidades exploratórias do ambiente, das pessoas e dos objetos que lá estavam, cuja intenção comunicativa se expressava através de vários elementos gestuais como: olhares, sorrisos, gestos, vocalizações, imitação, expressões faciais, balbucios, toques, choros, empurrões, entre outros. Rogoff (2005) afirma que os gestos, os olhares e a entonação são também indicadores nas e das relações entre bebês e adultos. Dessa forma, este estudo considerou essas informações como fundamentais para compreender as minúcias do universo estudado.

Em vista disso, o próximo tópico, que versa sobre os resultados, adentrará o universo empático considerando o nicho de elementos que compõe as interações infantis e terá como grupos de análise os episódios transcritos e as discussões desdobradas a partir deles.

Convém ressaltar que optamos por utilizar o termo “episódio” baseado no conceito de Pedrosa e Carvalho (2005, p. 432), que informam ser “uma sequência interativa clara e conspícua, ou trechos do registro em que se pode circunscrever um grupo de crianças a partir do arranjo que formam e/ou da atividade que realizam em conjunto”.

Destarte, a observação de crianças menores de 3 anos na creche procura examinar as suas manifestações sociocomunicativas em diferentes momentos, entendendo os episódios observados como processos, nos quais ocorrem movimentos e transformações pelos quais elas vão construindo e se constituindo como sujeitos (Ramos, 2010).

3 OS FLASHS EMPÁTICOS: MANIFESTAÇÕES SOCIOCOMUNICATIVAS DOS BEBÊS

Quando se compreendem os bebês como seres competentes com capacidades de comunicarem suas próprias emoções e intenções, de notarem as emoções e intenções dos outros, e de reagir de modo apropriado a estas, compõe-se um conjunto de achados reconhecidos por estudiosos e teóricos da psicologia do desenvolvimento e mais genericamente da psicologia infantil (Hatzinikolaou, Murray, 2001; Hatzinikolaou, 2002; Kugiumutzakis, 1998; Murray, Trevarthen, 1985; Reddy, 2003; Stern, 2018; Pedrosa, Carvalho, 2007; entre outros).

Isso posto, os bebês, já em tenra idade, são agentes intencionais que possuem uma consciência ativa e desde cedo expõem sua capacidade intrínseca de participarem da construção de significados dos membros da sua espécie e regularem suas respostas em relação ao outro (Trevarthen 1979; 1998).

Nesse sentido, o estudo sobre empatia e intersubjetividade de Pedrosa e Carvalho (2007), que apresenta as propensões dos bebês para a regulação social, compartilhamentos e formação de vínculos afetivos, ratifica essa ideia e aponta que, em algumas pesquisas, as fotos de bebês imitando expressões de emoção são sugestivas de contágio emocional por apresentarem-se genuínas e não caricatas (Field *et al.*, 1982), indicando possível capacidade empática por parte dos bebês.

Para Bussab *et al.* (2007), nós, seres humanos, temos uma inclinação a espelhar a expressão emocional uns dos outros, quando envolvidos numa interação, sem nem percebermos o que está acontecendo de fato.

De acordo com Hoffman (2000), situações negativas expressadas emocionalmente são mais propensas a motivar comportamentos empáticos, simpatia e altruísmo nos outros, do que a observação da expressão de emoções positivas. No entanto, a capacidade de empatia não é um evento instantâneo, mas um processo dinâmico, no qual a trajetória está diretamente relacionada com a experiência do parceiro em interação ou a ele vinculado.

Nesse sentido, elencamos cinco episódios¹ que darão pistas da capacidade empática dos bebês demonstradas em ações de conforto, consolo e cuidado.

Episódio 1: Robô.

Crianças envolvidas: Lui (M/2anos e 6 meses), Biel (M/2 anos e 6 meses) e Nane (F/2anos e 2 meses).

Local: Sala do faz de conta.

A cena ocorre na sala do faz de conta, ambiente que dispõe de vários brinquedos, fantasias, prateleira com materiais diversos, caixa com livros, uma casinha amarela grande para entrarem e brincarem.

Na ocasião, há vários brinquedos espalhados no chão. A maior parte das crianças brincam sozinhas ou estão com uma educadora. Há crianças que preferem observar os colegas.

O foco da câmera está direcionado para Lui. Por um tempo, Lui estava concentrado montando uma torre com blocos grandes coloridos. Biel olha ao redor, pega

¹ As imagens apresentadas neste texto possuem as devidas autorizações dos responsáveis, obtidas por meio de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

uma bola amarela do chão brinca um pouco. Vai até a torre de Lui e com as mãos a derruba. Lui grita: “Ahhh!”.

Figura 1 – Lui grita ao ver seu robô no chão



Fonte: Acervo da autora (2024)

Biel inclina-se para frente olhando para a estagiária e comunicando que havia ocorrido uma situação diferente ali.

A estagiária faz uma cara de estranhamento para Biel e fala: “Você derrubou? Derrubou?” Lui fala: “Não, meu Robô!” A estagiária fala “Biel derrubou?! Foi sem querer!”. Lui fala: “meu Robô”. E vai tentando montar novamente a torre, encaixando os blocos. O último bloco é no formato de uma cabeça de robô e após encaixá-lo Lui vira-se para Biel e o empurra duas vezes consecutivamente.

Figura 2 – Lui empurra Biel na Sala do Faz de Conta



Fonte: Acervo da autora (2024)

Biel começa a chorar e Lui pega a torre de blocos e vai para perto da educadora. A educadora fala: “Lui, não precisa empurrar o amigo!”. Ela explica para Lui

que ele tinha derrubado sem querer e que no amigo se faz carinho. Nane, que estava em pé ao lado da educadora, fica observando Biel chorando por um tempo. Ela está com um copinho de suco de brinquedo e vai até Biel, toca duas vezes no ombro dele na intenção de acarinhá-lo e dá o suquinho. Biel nega, balançando o rosto e vai para o colo da educadora.

Figura 3 – Nane oferece o copinho para Biel enquanto ele chora



Fonte: Acervo da autora (2024)

O brincar direciona para a maneira como os bebês jogam com a materialidade e os elementos simbólicos, sendo necessário entender as brincadeiras como práticas situadas culturalmente, temporalmente e socialmente. No episódio descrito, Lui estava muito compenetrado montando seu robô e a ação de Biel o deixou muito chateado. Embora ele tenha voltado a montar o robô, ele não consegue conter-se e vai até o colega, empurrando-o. Biel chora e Nane vem até o amigo para consolá-lo.

Embora o episódio retrate uma situação conflituosa e também a fragilidade na participação da educadora, a compreensão de justiça por parte das crianças muitas vezes diverge da do adulto (Carpenter, 2010). As crianças, em geral, sabem resolver conflitos, mas, na maior parte das situações, eles são suspensos pelos educadores quando as crianças choram, gritam ou usam da força bruta. Nesse episódio, o desdobramento dele é o palco da nossa discussão, pois incorre em Nane, que estava como plateia na situação, e passa a ser personagem importante para a análise, pois, ao tocar duas vezes no ombro do amigo e oferecer-lhe o suco de brincadeira, demonstra a intenção de confortá-lo.

Situação semelhante é referida na pesquisa de Lira (2017) sobre empatia em crianças de dois e três anos em brincadeiras cooperativas. A autora apresenta em seus achados situações de conforto entre parceiros que são visualizadas em ações de fazer carinho ao colega que apresenta sinais de desconforto e em ceder seu próprio brinquedo.

Nane mostra, ao longo das observações, uma predileção por alguns parceiros da turma, e Biel é um deles. A eleição de manter contato com os quais mais se assemelha já é referido nos estudos de Carpenter (2010).

É possível inferir que Nane faz uma avaliação afetiva sobre o contexto vivenciado por Biel e busca adequar seu comportamento para auxiliá-lo (Lira, 2017), embora Biel opte por acalmar-se no colo da educadora.

De acordo com a literatura estudada (Pedrosa, 1996; Carvalho; Pedrosa; Rossetti-Ferreira, 2012; Lira, 2017; entre outros), o fenômeno empático, que tem classicamente o cuidado e o conforto como ações recorrentes, pode ser observado desde a primeiríssima infância e, segundo Lira (2017), relaciona-se a duas habilidades: a leitura afetiva e a expressão do comportamento adequado à situação. Entende-se como leitura afetiva quando a criança obtém sucesso em auxiliar ou confortar os pares frente a alguma fonte de estresse ou desconforto.

O próximo episódio também expressa uma avaliação afetiva por parte de Nane. Vejamos.

Episódio 2: O esbarro.

Crianças envolvidas: Jam (M/2 anos e 2 meses), Nane (F/2 anos e 2 meses), Sil (F/2 anos e 2 meses), Fê (M/2 anos e 3 meses) e Bely (F/2 anos e 1 mês).

Local: Sala de movimento.

A sala de movimento é o local de referência para os bebês desse estudo, pois é o local de início e finalização do dia letivo, além de ser o ambiente em que dormem após o almoço. Nela há pneus, bambolês, carrinhos, bolas, blocos de empilhar, espelho, cordas, entre outros artefatos.

As crianças acabaram de voltar das brincadeiras no solário, um espaço ao ar livre que fica ao redor do CMEI e tem brinquedos de parque (escorrego, balanço, etc). Ao retornarem, vão para sala de movimento e ficam brincando com os brinquedos dispostos no ambiente.

Uma educadora abre a grade de acesso do solário e coloca um pneu na sala. O objeto cai de frente sobre Fê, que ao cair de costas esbarra em Sil, que também cai e começa a chorar. É uma espécie de engavetamento.

Figura 4 – Crianças caíndo na Sala de Movimento



Fonte: Acervo da autora (2024)

Nane, que estava por perto e presencia a situação, alisa a cabeça da amiga que chorava. Ao longe, ouve-se a educadora dizer: “Que foi, Sil? Deixa ela, Nane!”.

Figura 5 – Reflexo do carinho no espelho



Fonte: Acervo da autora (2024)

Nesse momento, Jam e Bely vem correndo em direção a Sil. Quando Jam chega mais perto de Sil ela faz um gesto com a mão. Ele entende que é para parar. Bely continua, vai até Sil e a empurra. Sil chora mais ainda. A educadora repreende Bely e coloca Sil no braço.

A maior parte das crianças olham para Sil no braço da educadora e Nane faz carinho no pé de Sil repetidas vezes.

Figura 6 – Nane faz carinho no pé de Sil



Fonte: Acervo da autora (2024)

O engavetamento entre o pneu, Fê e Sil inicia esse episódio. Embora o pneu tenha batido diretamente em Fê, e Fê, de costas, esbarra em Sil, é ela que externa seu descontentamento com o ocorrido e torna a sofrer ainda mais com o posterior empurrão de Bely que não teve um motivo aparente para fazê-lo. Contudo, é a ação de acolhimento de Nane que merece destaque, pois, nos dois momentos, ela faz carinho na amiga com o intuito claro de consolá-la.

A princípio, a educadora, que estava um pouco distante e parece não ter visto o ocorrido, intervém pedindo que Nane não interaja com Sil. Em seguida, Sil é empurrada por Bely, o que aumenta mais sua aflição. A educadora acolhe Sil, colocando-a no braço, e novamente Nane faz carinho na amiga.

De modo similar, em episódios aqui demonstrados, vemos Nane efetivando um comportamento de consolo aos seus pares, o que sugere uma leitura afetiva coerente.

Embora Sil continue a chorar, apesar do consolo de Nane e acolhimento da educadora, pode-se inferir que frente à situação desagradável vivenciada, ela compreendeu o contexto estressor e teve a iniciativa de fazer carinho na amiga, objetivando confortá-la.

Vale ressaltar que, no primeiro momento, a educadora imprime uma negativa à ação de Nane em relação a Sil, interrompendo um possível desdobramento. Essa intervenção reforça a ideia de que é necessário que adultos deem espaço para que situações

de cuidado, conforto, ajuda e resoluções de conflitos aconteçam entre os coetâneos, potencializando e favorecendo a interatividade entre as crianças (Delgado *et al.*, 2017).

A fragilidade atitudinal das educadoras nos episódios descritos pode ser proveniente de um senso comum adultocêntrico que vê negativamente as disputas e que desconhece a competência dos bebês e crianças em suas agências sobre o mundo. Logo, diminuir as intervenções desnecessárias do adulto é favorecer o avanço das interações.

Para Friedmann (2020), o adultocentrismo reporta às decisões que adultos tomam para as crianças e por elas, não com elas, ou seja, sem consultá-las e sem dar espaço de escuta e observação. A autora afirma que, em geral, os adultos colocam-se em um local de autoridade que se distancia da criança. Assumem o papel de quem ensina, corrige, dita regras e orienta em vez de estarem na função de quem escuta ou observa para conhecer e reconhecer as peculiaridades de cada bebê e criança.

Nesse sentido, as maneiras de participação dos bebês apontam que eles não querem educadores controladores, mas companheiros mais experientes que os ajudem e potencializem as suas descobertas (Löffler, 2019). Implica dizer que a presença de adultos não invasivos, sensíveis e acolhedores abre uma outra possibilidade de relações saudáveis com as crianças, desde uma perspectiva aberta ao diálogo e reflexiva a um movimento de equidade e respeito às relações com os bebês e demais crianças. Logo, é necessário devolver à criança o real protagonismo.

O próximo episódio também dá continuidade à temática e parte de uma situação de conflito ocorrida entre os atores do evento, onde o fenômeno empático é novamente protagonizado por Nane.

Episódio 3: Bolha!

Crianças envolvidas: Bely (F/2 anos e 1 mês), Nane (F/2 anos e 2 meses) e Biel (M/2anos e 6 meses).

Local: Sala de faz de conta.

As crianças estão brincando livremente na sala do faz de conta, mas o foco está na brincadeira de soprar água com detergente para formar bolhas de sabão (atividade também conhecida como “bolinhas de sabão”). Biel aponta para a educadora o armário onde há mais bolhinhas de sabão e a profissional dá uma para ele. Nane chega perto, ambos ficam soprando e falam: “bolha!”. Nane sopra mas a bolha não aparece. Ele espera.

Figura 7 – Nane vê Biel soprando a bolhinha de sabão



Fonte: Acervo da autora (2024)

Posteriormente, ela vai pedir a estagiária uma bolhinha de sabão para ela. A estagiária entrega e ela fica do lado de Biel soprando. Ele a observa. A garrafinha de detergente de Biel parecia estar com pouco líquido e não há formação de bolhas. Bely chega para soprar. Nane deixa ela soprar um pouco e sai. Bely tenta soprar a de Biel e acaba tomando de Biel sua garrafinha. Ele chora e não disputa.

Figura 8 – Biel chora por estar sem sua bolhinha



Fonte: Acervo da autora (2024)

A educadora intervém e devolve para Biel, que continua chateado. Nane também vem ao encontro de Biel e aponta sua garrafinha para ele soprar. Há uma sutil tentativa de acalmá-lo. A educadora dá uma outra garrafinha para Biel, eles brincam um pouco e se dispersam.

Figura 9 – Nane chega para ajudar o colega



Fonte: Acervo da autora (2024)

No episódio transcrito, a brincadeira de soprar espuma para formar bolhinhas de sabão gera em conflitos na partilha de objetos. A chegada de Bely à brincadeira traz dois movimentos: a saída de Nane provisoriamente da brincadeira, sinalizando sua possível não preferência em brincar com Bely, e a disputa inicial pelo brinquedo entre Bely e Biel.

Convém ressaltar que as experiências construídas com esse grupo ao longo do ano letivo levam a crer, a partir de algumas falas espontâneas das educadoras, que Bely teve participação direta em eventos de mordida e disputa de brinquedos, o que provavelmente gerou sobre ela uma imagem negativa e de ameaça, gerando memória em algumas crianças. Apesar disso, sua participação no grupo do brinquedo acontece sem rejeição.

De acordo com a literatura estudada, um grupo de brinquedo se estabelece com crianças que se encontram regularmente, reconhecem-se como pertencentes ao lugar e desenvolvem rotinas nas suas atividades lúdicas (Lucena; Pedrosa 2014). A brincadeira de bolhinha de sabão compõe o mote do grupo do brinquedo.

Quando Biel tem seu brinquedo capturado por Bely, ele se desestabiliza e chora. O choro provoca a intervenção da educadora, que devolve para ele o brinquedo. Anteriormente, a garrafinha dele com detergente para formação de bolhinhas de sabão já não estava mais funcionando. Mesmo ele soprando, as bolhas não surgiam. Nane, ao vê-lo chateado, vem ao seu encontro e oferece sua garrafinha para ele soprar, tentando acalmá-lo e trazê-lo de volta à brincadeira.

Pedrosa (1996) defende que comportamentos de conforto, cuidado e defesa são percebidos nas interações criança-criança já no primeiro ano de vida. Essa capacidade, desde muito cedo, de crianças em cuidar de seus amigos pode ser observada em diversas brincadeiras, bem como em outros momentos, cuja motivação em interagir não estaria no brincar, mas sim na própria assistência ao par (Carvalho, Pedrosa, Rossetti-Ferreira, 2012).

Nane, ao ver seu parceiro de brincadeira chorando, tenta distraí-lo com sua bolhinha de sabão, retomando a brincadeira que já desempenhavam antes da chegada de Bely. Warneken *et al.* (2006) citado por Viana e Pedrosa (2014) informam que crianças de dois e três anos em situações em que há a interrupção da brincadeira tentam reengajar o parceiro numa tentativa de retomada ao empreendimento lúdico.

Logo, é de fundamental importância entender as singularidades dos bebês e crianças pequenas, suas aproximações, amizades e conflitos, elementos centrais dos processos interacionais, que são imbuídos de emoções, as quais são aprendidas e acrescidas pelos bebês em suas vivências, sejam elas com adultos, com crianças maiores, ou entre si. Então, quanto mais variadas as experiências, mais complexas e ricas são as interações (Delgado *et al.*, 2017).

Episódio 4: Panela longe.

Crianças envolvidas: Sil (F/2 anos e 2 meses), Rique (M/1 ano e 11 meses) e Isa (F/2 anos e 7 meses)

Local: Sala de movimento.

A cena se passa na sala de movimento. É final da tarde e as crianças estão à espera das famílias, brincando livremente com os materiais dispostos na sala. Há ainda crianças trocando de roupas com a ajuda das educadoras.

Ao fundo, ouve-se o choro de Sil, que foi empurrada por Isa. A educadora fala que não pode empurrar e tenta confortar Sil. Rique, que está por perto, tenta consolá-la, fazendo gestos carinhosos com as mãos.

Figura 10 – Rique tenta acalmar Sil



Fonte: Acervo da autora (2024)

A educadora começa a falar que elas podem ser amigas, e que “a gente não machuca as amigas, tá bom? Combinado?”. Sil joga uma panela longe e Rique vai buscar e coloca na mão dela. Ela joga longe novamente. A educadora diz: “Ela não quer não, Rique! Ela quer não!”.

Novamente Sil é vítima de um empurrão, atitude tomada por Isa. A educadora mantém um diálogo sobre isso na presença de Isa, Sil e Rique. Ele, a todo momento, está interessado em consolar a amiga, hora fazendo carinho, hora oferecendo o brinquedo.

Nos primeiros episódios do presente tópico, vimos que ocorrências de conforto entre parceiros são notadas em ações de fazer carinho ao colega que foi vítima de uma situação estressante, bem como a oferta de um brinquedo (Lira, 2017). Assim vemos Rique comportar-se em relação a Sil. Esses sinais empáticos quando oportuni- zados de maneira coerente favorecem o desenvolvimento socioemocional dos bebês e das crianças, além de construir relacionamentos saudáveis e duradouros.

A atitude de Rique no episódio descrito, bem como a de Nane em episódios anteriores, encaixam-se nos achados de Lira (2017) e ratificam que, desde muito cedo, as crianças se envolvem emocionalmente com seus pares.

O próximo episódio versa sobre uma conversa que Biel e Rique têm no portão que dá acesso ao solário. Ambos demonstram seus interesses por trator e avião. Em dado momento, há uma fala que recorre a uma expressão de consolo por parte de uma das crianças.

Episódio 5: Papai foi trabalhar!

Crianças envolvidas: Biel (M/2 anos e 6 meses) e Rique (M/1 ano e 11 meses).

Local: Sala de Movimento.

As crianças se encontram na sala de movimento em uma dinâmica de troca de roupas e espera dos familiares. Brincam livremente pelo espaço com os artefatos que estavam dispostos. Biel e Rique estão na grade que dá acesso ao solário e ao muro que delimita a área do Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI).

Biel fala: “Ali!”. Um pouco depois, ele aponta para cima e Rique fala “tatô” (trator) repetidas vezes.

Figura 11 – Biel aponta para cima



Fonte: Acervo da autora (2024)

Biel se interessa por aviões e Rique pelos tratores que ficam atrás do muro do CMEI. Rique tenta pendurar-se na grade. A educadora, ao fundo, chama por Biel. Ele não responde. Rique fala algo e Biel diz para ele “papai foi trabalhar!” e faz um gesto com as mãos, e Rique tenta pegar sua mão, e/ou bater na mão de Biel com a palma da mão.

Figura 12 – Papai foi trabalhar!



Fonte: Acervo da autora (2024)

Em seguida, Rique pega a mão de Biel como se a abocanhasse. Rique mexe no sapato. Biel aponta e diz “um trator!”. Rique retira os sapatos e Biel se empolga e diz “eu vi avião, avião, avião!” e desloca-se, enquanto Rique continua a repetir “tatô, tatô”.

O portão que dá acesso ao solário dá visibilidade ao muro que circunda o espaço do CMEI. Atrás dele há um terreno em que muitas vezes passam tratores trabalhando. As crianças já avistaram parte desses veículos através da grade ou janelões. Por dar acesso à área livre, elas também podem visualizar a passagem de aviões no céu.

Logo, Biel e Rique aguardavam ver um dos veículos pelo portão. Em dado momento, Rique fala algo para Biel que o faz lançar a frase: “Papai foi trabalhar”. Essa expressão é muito comum e geralmente se fala em ocasiões posteriores às despedidas dos responsáveis a seus filhos no ambiente escolar ou em situações em que as crianças sentem saudades da figura paterna, ou até mesmos pelos familiares em seus lares quando o pai não está presente.

Embora não haja indícios de que as duas crianças estivessem com saudade de seus genitores, há, na expressão de Biel, uma carga enfática, pois ele usa as mãos como complemento do que ele estava falando. Na literatura confirma-se essa utilidade, pois as primeiras associações de gesto e palavra observadas na criança são combinações de reforço. No exemplo contido no episódio, o gesto realça a informação contida na expressão “Papai foi trabalhar!” (Flabiano-Almeida e Limogi, 2010).

Além disso, a frase de Biel sugere um pensamento de cuidado e conforto, e essa capacidade já é descrita nos estudos de Pedrosa (1996) em que crianças cuidam de seus pares já no período inicial da vida podendo ser observada em brincadeiras de faz de conta quando assumem papéis típicos de seus núcleos familiares e/ou adultos de referência (Pedrosa, 1996). Corroborando com essa perspectiva, Almeida (2023) informa, a partir de sua pesquisa sobre bebês e a imitação, que o cuidar é uma das principais vivências da Educação Infantil, estando muito presente nas rotinas infantis.

Ainda que, o período das observações e videografias tenham ocorrido no segundo semestre, a fala que dá título ao episódio perpassa a temática da adaptação escolar e carrega a reflexão acerca do que Balaban (1998) pondera ao dizer que não existe um período fixo para que ocorra a adaptação, já que ela é processual. Em algumas crianças podem durar dias, mas em outras até meses, dependendo do ambiente que lhe é proporcionado em casa e nos espaços institucionais e como seu comportamento é observado e tratado.

A memória despertada em Biel acerca da despedida é desencadeada por alguma palavra, som e/ou gesto emitido por Rique, o que nos faz inferir que houve por parte de Biel um processo de acomodação e assimilação e resgate a esses conceitos,

o que demonstra um possível sucesso na adaptação escolar. Segundo Balaban (1998), a criança que é capaz de regular seus sentimentos de separação da família ligados com a entrada na escola, está dando um grande passo no seu desenvolvimento que, ao invés de encarar como um problema, vê como uma oportunidade.

Esse feito leva a crer que Biel também deseja que o colega compreenda que o pai foi trabalhar, mas vai voltar e assim como ele, supere qualquer incômodo. Nesse sentido, não há como discutir o fato de que a convivência familiar é insubstituível e essencial para o desenvolvimento da criança, porém é necessária a compreensão que a creche fornece a possibilidade de ampliar o arcabouço cultural e pode favorecer a socialização infantil.

No próximo tópico, comunicamos nossos apontamentos finais que poderão servir de incentivo a novos clarões acadêmicos acerca do fenômeno empático entre bebês e seus coetâneos.

4 FLASHS QUE CONTINUARÃO

Os humanos possuem uma capacidade herdada de viver culturalmente e, sendo assim, pressupõe-se que a ação humana é direcionada ao seu coespecífico, portanto, eles se constituem em um meio de constantes trocas sociais (Tomasello, 2003). Bebês e crianças em interação, seja com adultos ou com coetâneos, modificam e criam cultura (Pedrosa, Eckerman, 2000; Carvalho, Pedrosa, 2002), ou seja, os achados interacionais em momentos de brincadeiras não são meros repasses de informação, ou cópia fiel ao que se aprende na macrocultura, mas se modificam, ampliam-se, transformam-se no local social da microcultura, ou culturas de pares.

O presente artigo teve como foco analisar as interações entre bebês em situação de brincar livre cujo cerne estava no fenômeno empático. A temática abre um leque de possibilidades para adentrar o campo interdisciplinar dos estudos das infâncias e sugere que bebês apresentam um repertório rico de capacidades comunicativas que estão para além da oralidade.

A empatia entre os bebês, nesta pesquisa, revelou-se em situações de conforto e cuidado manifestadas em relação ao outro e que sucedem após situações conflituosas. Foram registradas ocorrências de empatia em interações onde os bebês oferecem conforto, manifestam carinho, oferecem brinquedos ao outro bebê que tenha sido vítima de uma situação estressante ou quando apresenta sinais de desconforto. O estudo analisou essas situações, no sentido de revelar habilidades dos bebês e

apontar a necessidade da sensibilização dos educadores e pesquisadores em assumir uma conduta de escuta do bebê, atenta a suas capacidades e possibilidades de interação e produção de significados.

No bojo da interdisciplinaridade, justificamos a importância de refletir o papel do adulto no desenvolvimento dos bebês e crianças pequenas. Nesse sentido, a complexidade das relações envolvidas não pode mascarar o quão potente pode ser uma intervenção ou não intervenção do adulto em situações interacionais entre bebês e crianças pequenas.

Diante da literatura explorada, sabemos que bebês são competentes para estabelecerem trocas e aprendizagens sociais e afetivas não somente com os adultos de referência, mas também com seus coetâneos, construindo normas, regras, valores e crenças que nem sempre são compreendidos e validados pelos educadores com quem convivem (Delgado *et al.*, 2017). Logo, faz-se necessário dinâmicas de estudos, pesquisas e debates sobre a teoria e práxis direcionadas para os bebês, intencionando ambientes promissores e respeitosos para essa categoria.

A escola de educação infantil é o lugar de encontros (Dahlberg; Pence; Moss, 2009), onde os bebês e crianças vão compartilhar vivências em um contexto coletivo diferente do seu lar. São pelas vivências diárias que aprendem sobre ser e estar no mundo, assim como conviver e constituir campos de sentidos e significados.

Para os bebês que participam da dinâmica institucional da educação infantil no segmento creche, situações vividas nesses ambientes são interpretadas a todo instante e novos significados são dados a partir da cultura à qual pertence os sujeitos. As ações e reações entre o bebê e os outros com quem interage são traduzidas, ressignificadas, certas possibilidades de significação são maiores do que outras e é através delas que se constroem mais significados, tanto para o bebê, como para seus parceiros (Rossetti-Ferreira *et al.*, 2000).

Destarte, o bebê precisa ser compreendido como sujeito social e a creche como o lugar de desenvolvimento pleno e integrado, desde o começo da vida (Brasil, 2009), sendo então importante o apoio a suas iniciativas e a organização dos espaços de desenvolvimento de autonomia, potencializando, assim, suas habilidades sociocomunicativas e respeitando suas singularidades.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Larissa Monique de Souza. *Os bebês e a imitação: a centralidade das ações de cuidado na educação infantil*. 2023.
- BALABAN, Nancy; BERLIN, Yeda Luci Sehm. *O início da vida escolar: da separação à independência*. 1988.
- BRASIL. Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2009.
- BUSSAB, Vera Silvia Raad; PEDROSA, Maria Isabel; CARVALHO, Ana Maria Almeida. “Encontros com o outro: empatia e intersubjetividade no primeiro ano de vida”. *Psicologia USP*, v. 18, p. 99-133, 2007.
- CARPENTER, Carole. “Les universaux de la culture enfantine”. In: ARLEO, Andy; DELALANDE, Julie. (Eds.). *Cultures enfantines*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes, 2010.
- CARVALHO, Ana Maria Almeida; PEDROSA, Maria Isabel; ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde. *Aprendendo com a criança de zero a seis anos*. São Paulo: Cortez, 2012.
- CORSARO, William A. *Sociologia da infância*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- DELGADO, Ana Cristina Coll et al. “Interatividade nas culturas da infância: aproximações, amizade e conflitos entre bebês”. *Revista Educação em Questão*, vol. 55, n. 44, p. 144-168, 2017.
- FIELD, Tiffany M. et al. “Discrimination and imitation of facial expression by neonates”. *Science*, v. 218, n. 4568, p. 179-181, 1982.
- FLABIANO-ALMEIDA, Fabíola Custódio; LIMOGI, Suelly Cecilia Oliven. “O papel dos gestos no desenvolvimento da linguagem oral de crianças com desenvolvimento típico e crianças e síndrome de Down”. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, vol. 15, p. 458-464, 2010.
- FRIEDMANN, Adriana. *A vez e a voz das crianças*. São Paulo: Livros Panda, 2020.
- HATZINIKOLAOU, Kornilia. *The development of empathy and sympathy in the first year*. 2002. Tese de Doutorado. University of Reading.

HATZINIKOLAOU, Kornilia; MURRAY, L. “Postnatal depression, different maternal interactive styles and empathy in 2, 4 and a 1/2 and 12-month-old infants”. In: *Xth European Conference on Developmental Psychology: Abstracts*. 2001.

HOFFMAN, L. M. *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

KUGIUMUTZAKIS, G. “Neonatal imitation in the intersubjective companion space”. In S. Bråten, (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*, (pp. 63-88). Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

LIRA, Paula Gabrielly Rasia. *A empatia na brincadeira de crianças de 2 e 3 anos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2017.

LÖFFLER, Daliana. *Os movimentos de participação construídos por e entre bebês e crianças maiores em uma turma de berçário*. 2019.

LUCENA, Juliana Maria Ferreira de; PEDROSA, Maria Isabel. “Estabilidade e transformação na construção de rotinas compartilhadas no grupo de brinquedo”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 27, p. 556-563, 2014.

MURRAY, Lynne. *Emotional regulation of interactions between two-month-olds and their mothers: Social perception in infants*, p. 177-197, 1985.

PEDROSA, Maria Isabel P. C. “A emergência de significados entre crianças nos anos iniciais de vida”. In: PEDROSA, M. I. P. C. (Org.). *Investigação da criança em interação social*. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 1996.

PEDROSA, Maria Isabel P. C.; CARVALHO, Ana Maria Almeida. “Análise qualitativa de episódios de interação: uma reflexão sobre procedimentos e formas de uso”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 18, p. 431-442, 2005.

RAMOS, Tacyana K. Gomes. *A criança em interação social no berçário da creche e suas interfaces com a organização do ambiente pedagógico*. 2010. 178 f. 2010. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2010.

REDDY, Vasudevi. “On being the object of attention: implications for self-other consciousness”. *Trends in cognitive sciences*, v. 7, n. 9, p. 397-402, 2003.

RODRIGUES, Ana Julia Lucht. “A creche como um lugar para e dos bebês: uma reflexão sobre suas ações e a(s) materialidade(s)”. Trabalho apresentado na 40ª Reunião Anual da Anped, v. 26, 2021.

ROGOFF, Barbara. *A natureza cultural do desenvolvimento humano*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

ROSSETTI-FERREIRA, Maria Clotilde et al. “Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação”. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol. 13, p. 281-293, 2004.

SANTANA, Paulo Reinhardt; OTTA, Emma; BASTOS, Maria Fernanda. “Um estudo naturalístico de comportamentos empáticos em pré-escolares”. *Psicol. teor. pesqui*, p. 575-86, 1993.

SARMENTO, Manuel Jacinto. “O estudo de caso etnográfico em Educação: In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.). *Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação*. Rio de Janeiro: Lamparina (2ª edição), 2011.

STERN, Daniel N. *The interpersonal world of the infant: A view from psychoanalysis and developmental psychology*. Routledge, 2018.

TEBET, Gabriela Guarnieri de Campos. *Isto não é uma criança! Teorias e métodos para o estudo de bebês nas distintas abordagens da sociologia da infância de língua inglesa*. 2013.

TOMASELLO, Michael; RAKOCZY, Hannes. “O que torna a cognição humana única? Da intencionalidade individual à compartilhada e coletiva”. *Mente e Linguagem*, v. 18, n. 2, p. 121-147, 2003.

THOMPSON, Ross. “Empathy and its origins in early development”. In: THOMPSON, Ross. *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny. Studies in emotion and social interaction*. New York: Cambridge University Press, 1998.

TREVARTHEN, C. (1979). “Communication and cooperation in early infancy: A description of primary intersubjectivity. In M. Bullowa (Ed.), *Before Speech: The beginning of interpersonal communication*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 321-348.

TREVARTHEN, C. (1998). “The concept and foundations of infant intersubjectivity”. In: S. Bråten (Ed.), *Intersubjective communication and emotion in early ontogeny*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 15-46.

JORNAL EGBL NEWS: UMA OPORTUNIDADE DE ESCRITA PARA O ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Ana Carolina Floro de Sales¹
Nelma Menezes Soares de Azevedo²

RESUMO

O presente artigo aborda as práticas de escrita no ensino de língua portuguesa, realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica, com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Governador Barbosa Lima. O subprojeto da residência intitulado “Leitura, compreensão e produção textual: multiletramento e a multimodalidade nas novas práticas discursivas” teve como objeto de estudo gêneros textuais no campo jornalístico-midiático, com a criação do jornal escolar EGBL News. A metodologia envolveu uma abordagem qualitativa, com pesquisas bibliográficas, analisando habilidades e competências estabelecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O artigo destaca a importância do ensino de língua portuguesa contextualizado nos usos cotidiano e social. Dentre as conclusões, destaca-se que a atividade de produção textual realizada com objetivos bem definidos e de forma adequada logra êxito, promovendo o aperfeiçoamento na escrita e reflexão dos alunos quanto à língua.

PALAVRAS-CHAVE: Jornal escolar; Língua portuguesa; Práticas de ensino; Produção textual; Residência pedagógica.

1 ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-7698-5876> Filiação institucional: Centro Universitário Frassinetti do Recife (UniFafire) E-mail: florodesales@gmail.com

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3964-4212> Filiação institucional: Universidade Federal Rural de Pernambuco/Fundação Joaquim Nabuco (UFRPE/Fundaj) E-mail: nelmaa@prof.unifafire.edu.br

EGBL NEWS JOURNAL: A WRITING OPPORTUNITY FOR TEACHING AND LEARNING THE PORTUGUESE LANGUAGE

ABSTRACT

This article addresses the teaching practices of the Portuguese language, carried out through the Pedagogical Residency Program, with 6th-grade students from the Governador Barbosa Lima Reference School for Elementary and Secondary Education. The residency program subproject is entitled “Reading, comprehension, and textual production: multiliteracy and multimodality in new discursive practices.” The object of study was textual genres in the journalistic-media field, with the creation of the school newspaper *EGBL News*. The methodology involves a qualitative approach, with bibliographic research, analyzing the skills and competencies established by the National Common Curricular Base (BNCC). The article highlights the importance of teaching Portuguese contextualized in its uses. Thus, it concludes that the production activity carried out with well-defined objectives succeeds in improving students’ writing skills and reflection on the language.

KEYWORDS: School newspaper; Portuguese language; Teaching practices; Text production; Pedagogical residency.

PERIODICO *EGBL NEWS*: UNA OPORTUNIDAD DE ESCRITURA PARA LA ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LENGUA PORTUGUESA

RESUMEN

Este artículo aborda las prácticas de escritura en la enseñanza de la lengua portuguesa, realizadas a través del Programa de Residencia Pedagógica, con estudiantes de 6° grado de la Escuela de Referencia en Educación Primaria y Secundaria Gobernador Barbosa Lima. El subproyecto de la residencia titulado “Lectura, comprensión y producción textual: multialfabetización y la multimodalidad en las nuevas prácticas discursivas” tuvo como objeto de estudio los géneros textuales en el campo periodístico-mediático, con la creación del periódico escolar *EGBL News*. La metodología involucró un enfoque cualitativo, con investigaciones bibliográficas, analizando habilidades y competencias establecidas por la Base Nacional Común Curricular (BNCC). El artículo destaca la importancia de la enseñanza de la lengua portuguesa contextualizada en los usos cotidianos y sociales. Entre las conclusiones, se destaca que la actividad de producción textual realizada con objetivos bien definidos y de manera adecuada logra el éxito, mejorando la escritura y reflexión de los estudiantes sobre el idioma.

PALABRAS CLAVE: Periódico escolar; Lengua portuguesa; Prácticas de enseñanza; Producción textual; Residencia pedagógica.

1 INTRODUÇÃO

A língua portuguesa é bem maior que a gramática, mas para muitas escolas a língua se constitui apenas pela gramática. Independentemente dos grandes avanços tecnológicos e das constantes mudanças que a língua já passou, as escolas ainda estão engessadas no mesmo modelo de ensino de português priorizando “conteúdos gramaticais, na forma e na sequência tradicional das classes de palavras” (Antunes, 2021, p.22). Além dessa estagnação há também o fato de que, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, a produção de textos escritos é quase totalmente esquecida, relegando a escrita a frases sem contextos e totalmente vazias, importando apenas a escrita com a norma culta da língua. O professor esquece que “compreender e fazer um texto [...] exige muito mais que conhecimentos de gramática” (Antunes, 2021, p. 54).

Em vista disso, de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), tornou-se fundamental um ensino de língua portuguesa que gere reflexão acerca do uso da língua nas mais variadas situações sociais, “que o ensino de língua deva dar-se através de textos” (Marcuschi, 2008, p. 51). Nesse contexto, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Organizador Curricular por Bimestre do Ensino Fundamental (anos finais) de Pernambuco surgem como referenciais preconizando um ensino da língua que seja estabelecido em habilidades e competências que precisam ser trabalhadas no Ensino Fundamental, quais sejam ler e produzir textos com autonomia, fluência e criticidade, realizando diferentes projetos autorais. Ou seja, defendem um ensino que promova a leitura e a escrita como práticas sociais, desenvolvendo habilidades e competências para a vida. Nesse caso, são necessárias práticas pedagógicas inovadoras.

Diante desse panorama, o presente artigo aborda as práticas de escrita no ensino de língua portuguesa e relata as experiências vividas no subprojeto do programa intitulado “Leitura, compreensão e produção textual: multiletramento e a multimodalidade nas novas práticas discursivas”, realizado por meio do Programa de Residência Pedagógica, promovido pelo Centro Universitário Frassinetti do Recife (UniFafire), com estudantes do 6º ano do Ensino Fundamental da Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Governador Barbosa Lima, no período de outubro de 2022 a março de 2024.

Os residentes, buscando inovar suas práticas, utilizaram a produção de um jornal escolar (*EGBL News*) como estratégia para estimular a leitura, a escrita e o contato com diferentes gêneros textuais. Essa iniciativa demonstra a importância de práticas pedagógicas que conectem a teoria à prática, promovendo o desenvolvimento integral dos estudantes, quais sejam ler e produzir textos com autonomia, fluência e criticidade,

realizando diferentes projetos autorais e apresentando gêneros textuais diversificados no campo jornalístico/midiático.

Em um patamar teórico, o artigo contempla uma pequena explanação sobre o ensino de língua portuguesa no Brasil com o objetivo de trazer uma breve reflexão acerca da urgência de repensar o ensino de língua portuguesa, especialmente no que tange à valorização da escrita e da produção textual como ferramentas essenciais para o desenvolvimento das habilidades comunicativas. Em seguida, abordamos uma noção de escrita para assim entrelaçar com o ensino de português e, por fim, trazemos os resultados e discussões acerca do ensino de língua portuguesa no subprojeto de residência pedagógica vivenciado na Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Governador Barbosa Lima.

2 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: NOÇÕES BASILARES PARA A APLICAÇÃO DO SUBPROJETO

2.1 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO BRASIL

A princípio é necessário entender que o estudante nativo da língua já chega à escola com uma gramática internalizada, como bem preceituam Marcuschi (2008), entre outros estudiosos.

Depois, compreender o que se deve entender com a expressão “ensino de língua”, uma vez que o aluno já sabe a língua, ou seja, é necessário compreender os objetivos do ensino da língua materna. Travaglia afirma:

“Para que se dá aulas de Português a falantes nativos de Português?” Fundamentalmente pode-se dar a essa pergunta quatro respostas. [...] Na primeira resposta propomos que o ensino de língua materna se justifica prioritariamente pelo objetivo de desenvolver a competência comunicativa dos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), isto é a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de comunicação. Portanto, este desenvolvimento deve ser entendido como a progressiva capacidade de realizar a adequação do ato verbal às situações de comunicação (cf. Fonseca e Fonseca, 1977:82). A competência comunicativa implica duas outras competências: a gramatical ou a linguística e a textual. [...] Na segunda resposta são englobados dois objetivos

de ensino de Português que são preocupação frequente dos professores de Português: a) levar o aluno a dominar a norma culta ou língua padrão; b) ensinar a variedade escrita da língua. [...] A terceira resposta diz que um dos objetivos do ensino de língua materna é levar o aluno ao conhecimento da intuição linguística, da instituição social que a língua é, ao conhecimento de como ela está construída e de como funciona (sua forma e função). [...] A quarta resposta propõe um objetivo que, sendo mais ligado a atividades metalinguísticas, ao ensino de teoria gramatical, não se aplica só ao ensino de língua materna. Propõe ensinar o aluno a pensar, a raciocinar. Ensinar o raciocínio, o modo de pensar científico. Esse é um objetivo que, como diz Perini (1988: 24), estaria no “campo do desenvolvimento das habilidades de observação e de argumentação acerca da linguagem”. Evidentemente tais habilidades são importantes nos vários campos do conhecimento humano e não só para o campo dos estudos da linguagem (2009, p. 17-20, grifos nossos).

Em outras palavras, na escola não se ensina a língua, mas os usos da língua. No entanto, de Silva (2010) a Gonçalves e Nascimento (2016) é notório que o ensino de língua portuguesa continua enraizado no ensino tradicional de gramática, ou seja, gramática prescritiva que prioriza regras da gramática normativa:

O estudo da palavra ou frase isolada, desvinculadas de um contexto, permeou durante anos a prática pedagógica dos professores de língua materna. E, mesmo após as inúmeras discussões sobre a temática e análise de dados que demonstram a ineficácia dessa forma de abordagem, os moldes prescritivos ainda sobrevivem nas aulas de língua portuguesa (Gonçalves; Nascimento, 2016, p.63).

Há entre os professores de língua portuguesa a “persistência de uma prática pedagógica que, em muitos aspectos, ainda mantém a perspectiva reducionista do estudo da palavra e da frase descontextualizadas” (Antunes, 2021, p. 19). Há, no entanto, um consenso quanto ao ensino da língua ser feito por meio da utilização de textos para o ensino de português, pois o ensino contextualizado ajuda o professor a ensinar seus estudantes a compreender a utilização real da língua, seu uso cotidiano e social. No entanto, conforme Marcuschi (2008, p. 51), a “questão não reside no consenso ou aceitação deste postulado, mas no modo como isto é posto em prática, já que muitas são as formas de se trabalhar texto”. Apesar de alguns esforços para a mudança do estudo de língua portuguesa, que passaria a acontecer através de textos, de uma

gramática contextualizada, tudo o que houve foi apenas a ilusão de transformação. Saíram do estudo de frases estanques para o “estudo em textos” que nada mais são do que pretextos para a análise de frases estanques tiradas de um texto. Segundo Suassuna:

O ensino tradicional de língua portuguesa pode ser caracterizado por seu caráter predominantemente normativo e conceitual. Na prática pedagógica, são tomadas, como parâmetros para o ensino, as próprias gramáticas, que, em geral compõem-se de três partes: a) definição das unidades e elementos; b) exemplificação e regras de bom uso; e c) exercícios de identificação e aplicação de regras (2011, p.69).

Destaca-se, ainda, que as aulas de língua portuguesa são reduzidas às aulas de gramática, subjugando a compreensão, a interpretação e a produção de textos (orais ou escritos) a meros quesitos de provas, quando assim é conveniente. Acontece em muitas escolas o fato de a produção textual, chamada por vezes de aula de redação, só aparecer na grade de estudo dos estudantes no Ensino Médio por força dos vestibulares. E quando as aulas de redação são propostas aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental, são textos sem objetivo, sem leitores e sem relevância social. Para Travaglia:

Ao ensinarmos gramática queremos que o aluno domine a língua, para ter uma competência comunicativa nessa língua, mas como diz Geraldi (1993: 16-17) é preciso entender que dominar uma língua não significa apenas incorporar “um conjunto de itens lexicais (o vocabulário)”; aprender “um conjunto de regras de estruturação de enunciados” e apreender “um conjunto de máximas ou princípios” de como construir um texto oral (participando de uma conversação ou não) ou escrito, levando em conta os interlocutores possíveis e os objetivos que se tem ao dizer, bem como a própria situação de interação como elementos pertinentes nessa construção e no estabelecimento do efeito de sentido que acontece na interação comunicativa. Aprender a língua, seja de forma natural no convívio social, seja de forma sistemática em uma sala de aula, implica sempre reflexão sobre a linguagem, formulação de hipóteses e verificação do acerto ou não dessas hipóteses sobre a constituição e funcionamento da língua. Quando nos envolvemos em situações de interação há sempre reflexão (explícita ou não e neste caso automática) sobre a língua, pois temos de fazer corresponder nossas palavras às do outro para nos fazer entender e para entender o outro (cf. Geraldi, 1993: 17). Impossível, pois, usar a língua e aprender a língua sem reflexão sobre ela (2009, p. 107).

Diante disso, o ensino de língua portuguesa no Brasil demanda transformação no aspecto pedagógico, uma vez que o ensino de gramática pela gramática não basta. Nessa perspectiva, não para fazer críticas ao ensino tradicional do português, mas para propor reflexões, Livia Suassuna expõe:

[...] os alunos representam a escola, e, dentro dela, a aula e o professor. Suas opiniões e ideias, se tomadas como válidas em alguma medida, são inquietantes, sobretudo porque levam a uma redefinição, em termos do ensino de língua [...] se não puderem contribuir para a transformação de nossas práticas, podem, ao menos, deixar-nos a pensar sobre elas (2009, p.22).

Torna-se necessário ensinar gramática contextualizada, mas entendendo o texto como evento comunicativo e fazendo uma reflexão sobre o uso da língua nas mais variadas situações sociais, ou seja, em diferentes textos e contextos em que os alunos estão inseridos e que vivenciam em seu cotidiano social e escolar. Além disso, as aulas de português devem ir além da gramática, vislumbrando a língua em seus eixos, sendo eles: da leitura, da oralidade, de conhecimentos linguísticos, de produção textual e do letramento literário.

2.2 ESCRITA E O ENSINO DE PORTUGUÊS

Faz-se necessário, antes de qualquer debate sobre a escrita na escola, traçar um panorama histórico, mesmo que resumido, sobre a escrita. Marcuschi assevera que “a escrita é um fato histórico e deve ser tratado como tal e não como um bem natural” (2019, p. 24). Para fundamentar tal afirmação é necessário entender que nos primórdios da humanidade, a fala era o único meio de comunicação social. A partir da criação da representação gráfica, passou-se a ter a forma escrita como mais uma forma de comunicação. Com o tempo, a escrita, que era prerrogativa apenas das classes mais abastadas, passou a ser direito de todos, mas por esse tempo que exerceu como privilégio dos eruditos ganhou na sociedade um status “superior” à oralidade. Por muito tempo essa máxima repercutiu na sociedade.

Isso não significa, porém, que fala e escrita devam ser vistas de forma dicotômica, estanque, como era comum até há algum tempo e, por vezes, como acontece ainda hoje. Vem-se postulando que os diversos tipos de práticas sociais de produção textual situam-se ao longo de um contínuo tipológico, em cujas

extremidades estariam, de um lado, a escrita formal e, de outro, a conversação espontânea, coloquial. Escreve Marcuschi (1995:13): “As diferenças entre fala e escrita se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais e não na relação dicotômica de dois polos opostos (Koch, 2009, p.14).

No entanto, não cabe a este estudo contemplar a primazia ou a superioridade entre oralidade e escrita. O objetivo é, como dito anteriormente, apenas traçar um panorama histórico. Basta compreender que oralidade e escrita são “práticas e usos da língua com características próprias” (Marcuschi, 2019, p.17).

O que importa para essa fundamentação teórica é a forma que a escrita, aqui como produção textual, é feita nas escolas, quando se fala de ensino de língua portuguesa. Nesse contexto, as atividades de produção textual nas escolas são “fortemente marcadas por uma pedagogia tradicional, baseada na dicotomia certo versus errado” (Suassuna, 2009, p.49) em que os alunos realizam uma escrita mecânica e artificial que são meras reproduções de regras gramaticais sem sentido comunicativo. Afirma Antunes, “parece, incrível, mas é na escola que as pessoas ‘exercitam’ a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada” (Antunes, 2021, p. 26).

Nesse sentido, para a reorganização desse quadro se faz necessário a mudança em diversos paradigmas para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, mas, principalmente, por ser o objeto desse estudo, nas atividades de escrita proposta nas salas de aula. “O professor não pode, sob nenhum pretexto, insistir na prática de uma escrita escolar sem leitor, sem destinatário, sem referência, portanto, para se decidir sobre o que vai ser escrito” (Antunes, 2021, p. 47). Por isso a importância de se propor projetos de produção textual (textos escritos) que visem uma interação social fundamentada para o estudante.

Koch (2009) preceitua uma escrita com foco na língua, no escritor e na interação, além do que a escrita deve ativar conhecimentos: linguístico, enciclopédico, de texto e interacionais.

Por meio do professor a aula de português deve trazer “• uma escrita de autoria também dos alunos [...] • uma escrita de textos socialmente relevantes [...] • uma escrita funcionalmente diversificada [...] • uma escrita de textos que têm leitores [...] • uma escrita metodologicamente ajustada” (Antunes, 2021, p. 61-64).

Visando à mudança de perspectiva e de concepção de escrita mecanizada sem objetivo e fundamento, o subprojeto da residência pedagógica executou como alternativa a criação de um jornal escolar com o objetivo de, a partir do estudo de gêneros textuais variados do campo jornalístico midiático, propor atividades de produção tex-

tual de forma escrita. Trazendo, dessa forma, uma prática de escrita com leitores, ou seja, com destinatários, com objetivo e com direcionamento.

2.3 ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO SUBPROJETO DE RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA: RESULTADOS E DISCUSSÕES

A escola campo de atuação da Residência Pedagógica foi a Escola de Referência em Ensino Fundamental e Ensino Médio Governador Barbosa Lima situada na cidade do Recife, no bairro das Graças, bairro de classe média alta, próximo ao centro da cidade, jurisdicionado pela Gerência Regional de Ensino Recife Norte (GRE Recife Norte). Está incluída entre as escolas de grande porte e apresenta um bom espaço físico. Sua infraestrutura adequa-se às exigências da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco. Os estudantes são atendidos por modalidades de Ensino Fundamental (anos finais) e Ensino Médio.

Deve-se salientar que, apesar da boa infraestrutura, os espaços da instituição escolar não eram inteiramente utilizados pelos professores. No entanto, no decorrer do processo de regências, ao ver a estrutura da escola, foi possível enxergar o seu potencial e assim os espaços da escola que estavam fechados começaram a ser ocupados e a ter utilidade. Isso ocorreu porque as regências foram dadas na sala de aula, no auditório, no laboratório de informática e na biblioteca. O Programa de Residência Pedagógica foi importante também nesse quesito, pois no laboratório os computadores não tinham a internet disponibilizada aos estudantes. Mas com a prática da Residência Pedagógica de utilizar todos os espaços disponíveis para as aulas, os professores da instituição observaram esse movimento e começaram também a levar seus alunos para esses locais. Com isso, a internet foi reativada nos computadores da sala de informática e os espaços passaram a ser aproveitados em sua totalidade.

Durante o exercício da residência foi possível realizar atividades na sala de aula e extraclasse. Como exemplo de atividade na classe, foram realizadas observações das aulas do preceptor e, como exemplo de atividade extraclasse, foram feitos o planejamento didático e a leitura do Projeto Político Pedagógico (PPP). A partir dessas atividades, foi estabelecido que executaríamos o subprojeto nas turmas do 6º ano A e C.

Para que fosse dado início ao subprojeto, que ainda estava em planejamento à época, as observações das aulas e atividades realizadas pelo preceptor foram essenciais, pois foi a partir delas que os residentes puderam averiguar a necessidade de incentivar a leitura e a escrita, de apresentar gêneros textuais diversificados, mobilizar os estudantes

para a escrita crítica e assim possibilitar produções de textos escritos. Ou seja, com as observações conseguimos definir os objetivos do subprojeto e, assim, utilizar como parâmetros fundamentais a Base Nacional Comum Curricular (BNCC):

(EF06LP01) Reconhecer a impossibilidade de uma neutralidade absoluta no relato de fatos e identificar diferentes graus de parcialidade/imparcialidade dados pelo recorte feito e pelos efeitos de sentido advindos de escolhas feitas pelo autor, de forma a poder *desenvolver uma atitude crítica frente aos textos jornalísticos e tornar-se consciente das escolhas feitas enquanto produtor de textos.*

(EF06LP02) *Estabelecer relação entre os diferentes gêneros jornalísticos, compreendendo a centralidade da notícia.*

(EF67LP02) Explorar o espaço reservado ao leitor nos jornais, revistas, impressos e on-line, sites noticiosos etc., destacando notícias, fotorreportagens, *entrevistas, charges, assuntos, temas, debates em foco, posicionando-se de maneira ética e respeitosa frente a esses textos e opiniões a eles relacionadas, e publicar notícias, notas jornalísticas, fotorreportagem de interesse geral nesses espaços do leitor.*

(EF67LP03) Comparar informações sobre um mesmo fato divulgadas em diferentes veículos e mídias, analisando e avaliando a confiabilidade.

(EF67LP04) Distinguir, em segmentos descontínuos de textos, fato da opinião enunciada em relação a esse mesmo fato.

(EF67LP05) Identificar e avaliar teses/opiniões/posicionamentos explícitos e argumentos em textos argumentativos (carta de leitor, comentário, artigo de opinião, resenha crítica etc.), manifestando concordância ou discordância.

(EF67LP06) Identificar os efeitos de sentido provocados pela seleção lexical, topicalização de elementos e seleção e hierarquização de informações, uso de 3ª pessoa etc.

(EF67LP07) Identificar o uso de recursos persuasivos em textos argumentativos diversos (como a elaboração do título, escolhas lexicais, construções metafóricas, a explicitação ou a ocultação de fontes de informação) e perceber seus efeitos de sentido. [...]

(EF69LP06) *Produzir e publicar notícias, fodenúncias, fotorreportagens, reportagens, reportagens multimidiáticas, infográficos, podcasts noticiosos, entrevistas, cartas ao leitor, comentários, artigos de opinião de interesse local ou global, textos de apresentação e apreciação de produção cultural – resenhas e outros próprios das formas de expressão das culturas juvenis, tais como vlogs e podcasts culturais, gameplay, detonado etc.– e cartazes, anúncios, propagandas, spots, jingles de campanhas sociais, dentre outros em várias mídias, vivenciando de forma*

significativa o papel de repórter, de comentador, de analista, de crítico, de editor ou articulista, de booktuber, de vlogger (vlogueiro) etc., como forma de compreender as condições de produção que envolvem a circulação desses textos e poder participar e vislumbrar possibilidades de participação nas práticas de linguagem do campo jornalístico e do campo midiático de forma ética e responsável, levando-se em consideração o contexto da Web 2.0, que amplia a possibilidade de circulação desses textos e “funde” os papéis de leitor e autor, de consumidor e produtor.

(EF69LP07) *Produzir textos em diferentes gêneros, considerando sua adequação ao contexto de produção e circulação – os enunciadores envolvidos, os objetivos, o gênero, o suporte, a circulação, ao modo (escrito ou oral; imagem estática ou em movimento etc.), à variedade linguística e/ou semiótica apropriada a esse contexto, à construção da textualidade relacionada às propriedades textuais e do gênero, utilizando estratégias de planejamento, elaboração, revisão, edição, reescrita/redesign e avaliação de textos, para, com a ajuda do professor e a colaboração dos colegas, corrigir e aprimorar as produções realizadas, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação em textos e editando imagens, arquivos sonoros, fazendo cortes, acréscimos, ajustes, acrescentando/ alterando efeitos, ordenamentos etc.*

(EF69LP08) *Revisar/editar o texto produzido – notícia, reportagem, resenha, artigo de opinião, dentre outros –, tendo em vista sua adequação ao contexto de produção, a mídia em questão, características do gênero, aspectos relativos à textualidade, a relação entre as diferentes semioses, a formatação e uso adequado das ferramentas de edição (de texto, foto, áudio e vídeo, dependendo do caso) e adequação à norma culta (Grifos nossos, Brasil, 2018, p.159).*

Com os objetivos e parâmetros definidos, era, então, necessário entender os níveis e a diversidade de estudantes que existe na sala de aula. Por isso, fizemos, como primeiras atividades nas regências, a produção de quadrinhos e de *fanfics* para poder compreender as dificuldades de cada aluno e suas aptidões na escrita.

Nessas primeiras atividades, as regências foram divididas em dois blocos, com duas aulas cada. No primeiro bloco tivemos a apresentação das histórias em quadrinhos com duas aulas e no segundo bloco a *fanfic*, também com duas aulas. Foram abordados a estrutura e os elementos da tipologia narrativa, bem como recursos lin-

guísticos e multissemióticos, seguindo as habilidades do Organizador Curricular por Bimestre - Língua Portuguesa - Ensino Fundamental (Anos Finais). Na oportunidade foi explicado aos estudantes aspectos da linguagem verbal e não verbal. Também foi possível analisar os textos identificando os elementos da narrativa (foco narrativo, espaço, tempo e enredo) e perceber a estrutura narrativa nos diferentes gêneros e os efeitos de sentido decorrentes do foco narrativo, o uso de pontuação expressiva, os sentidos de palavras e expressões conotativas, os processos figurativos e o uso de recursos linguístico-gramaticais próprios a cada gênero textual. Nessa primeira etapa ficou claro a dificuldade do corpo discente com aspectos gramaticais, estruturais e de interpretação dos textos, além das tribulações pertinentes à própria produção textual como planejamento, escrita e revisão.

Nesse ponto ficou estabelecido que, para além do subprojeto, era necessário alinhar o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa como um todo, deixando para trás o modelo tradicional de aula de gramática descontextualizada. Ou melhor, tentando desvincular do modelo tradicional em que a aula de português se resume à gramática, a aula de redação se resume à escrita de textos sem objetivos e sem leitores e, por fim, a compreensão e interpretação de textos são relegados a análises de fases estanques.

[...] um ensino de línguas que, em cada momento, estimule a compreensão, a fluência, o intercâmbio, atuação verbal como forma de participação nossa na construção de um mundo, inclusive linguisticamente, mais solidário e mais libertador. Ou seja, privilegamos o ensino de uma escrita socialmente relevante, não excludente, encorajadora, centrada em tudo que dá sentido à grandiosa aventura da vida humana (Antunes, 2020, p.216).

Por isso, o jornal *EGBL News* trouxe a oportunidade de trazer para a sala de aula gêneros textuais diversificados, aulas interconectadas a assuntos gramaticais, textuais e de leitura e de releitura, mas, principalmente, sair da concepção de língua escrita como exercício de “redação” apenas com finalidade de treino. Apresentar uma “forma de chamar a atenção do aluno para a real função da língua na vida diária e nos seus modos de agir e interagir. Nesse percurso, nota-se que a língua é variável e variada, as normas gramaticais não são rígidas e não podem ser o centro do ensino” (Marcuschi, 2008, p. 56). Para uma melhor organização para a aplicação do projeto, cada residente ficou com um gênero jornalístico/midiático para elaborar em suas regências, em aulas expositivas e atividades, além de cada um ficar responsável por uma função para a produção e publicação do jornal que teve duas edições publicadas (imagens 1 e 2) com

textos dos alunos e dos residentes, em versões físicas e digitais. Conforme Gonçalves e Nascimento:

Está provado que uma prática pedagógica desvinculada de uma situação comunicativa não atrai os educandos, nem faz com que os mesmos assimilem os conteúdos propostos. Exercícios exaustivos desatrelados de um contexto real de produção, somente com o intuito de ditar modelos a serem seguidos, não surtem efeitos benéficos para o ensino de maneira geral (2016, p.64).

Imagem 1 - Página da 1ª edição do jornal escolar com textos de alunos.



Imagem 2 - Página da 2ª edição do jornal escolar com textos de alunos.



Vale salientar que a gramática é indispensável para a condução da reflexão sobre a linguagem. O intuito do presente artigo não é desprivilegiar as análises gramaticais, uma vez que Neves (2008) acredita que “o problema do ensino de língua não é a gramática, mas achar que ela é o único meio de levar os estudantes a trabalhar com a linguagem” (apud Ploennes, 2014, p.42). Nesse sentido, a professora não admite que a gramática tradicional consiga sistematizar todas as funções da língua e defende que apresentar apenas a definição é restringir a capacidade escolar. A pesquisadora reitera os postulados anteriores ao afirmar que compete à escola e ao professor encaminhar o aluno da prática à teoria, e não inseri-lo no processo inverso como se faz há tantos anos. Ainda segundo a estudiosa, a definição vem depois da aplicabilidade, e por isso sugere que temos de levar o aluno “a perceber o conceito a partir das reflexões do uso, e ele não precisa chegar a uma definição, porque isso é produto da ciência e você só define uma coisa quando sabe tudo sobre ela” (Ploennes, 2014, p.42). O insucesso escolar em relação ao aprendizado de língua materna tem sido constantemente discutido por estudiosos e é alvo de preocupação por parte dos professores que lecionam essa disciplina (Gonçalves; Nascimento, p.64, 2016).

Por isso, faz-se relevante mencionar que, para que essas versões do jornal fossem produzidas, foram necessárias a realização de várias regências com enfoque na

produção textual, na leitura e na análise dos diferentes gêneros em que os alunos são ativamente participantes como agentes e testemunhas, como também foi dada atenção ao aperfeiçoamento da escrita e de conceitos linguísticos. Pois “não existe possibilidade de trabalhar a língua sem atinar o sistema, de modo que o trabalho com a gramática tem seu lugar garantido no trabalho com a língua materna” (Marcuschi, 2008, p. 56). Assim, por meio das regências e das produções textuais na modalidade escrita, tornou-se possível abordar os aspectos gramaticais (fonológico, morfológico, sintático e semântico), como coesão e coerência, pontuação, acentuação gráfica e reforço de conceitos básicos com a morfologia (substantivo, adjetivo, pronome, artigo) e a sintaxe (sujeito e predicado), aspectos textuais envolvendo a escrita, como foco na estrutura de cada gênero textual, foco na língua, no escritor e na interação entre autor-texto-leitor.

Houve regências focadas no ensino da norma culta da língua, pois é direito do aluno e obrigação da escola ensinar a língua do Estado, em seu padrão culto. No entanto, muitos conteúdos não foram tão aprofundados, afinal estávamos em salas dos 6º anos e os estudantes não estavam familiarizados com alguns conceitos de nomenclatura e classes gramaticais, pois eram conteúdos à frente do ano escolar deles. Apesar das eventuais dificuldades, houve o aproveitamento de cada aula para leitura e debate sobre a compreensão de textos que circulam no meio jornalístico-midiático e para a produção de textos jornalísticos-midiáticos pelos discentes. A partir deste ponto as regências começaram a ter foco em textos jornalísticos.

Dessa maneira, ficou estabelecido que as regências seriam compostas por duas aulas geminadas tanto para a turma do 6º A, quanto para a do 6º ano C. Cada residente ficou com um gênero jornalístico que deveria ser apresentado para os estudantes. A partir disso as regências foram dadas na sala de aula, no auditório, no laboratório de informática e na biblioteca, utilizando computador, retroprojeter, slides, internet e fichas.

A primeira regência com foco no subprojeto apresentou o gênero *jornalístico* como um todo e a ideia de criação do jornal escolar. Nessa regência foram feitas perguntas sobre informação e opinião, curiosidades sobre o jornal *Diário de Pernambuco*, sobre o funcionamento de um jornal e uma explanação geral sobre notícia e reportagem, editorial e artigo de opinião, crônica e resenha, cartum e charge. Na ocasião, foi realizada a leitura e o debate de notícias publicadas ao longo dos anos, momento em que foi explorado o primeiro texto publicado no jornal e evidenciando para os alunos as formas linguísticas em desuso, o estilo jornalístico da época, a diferença dos costumes que foram mudando conforme os anos. Foi feita também a exposição, em sala, de textos do mesmo jornal e de outros jornais em circulação ao logo das décadas para a

comparação e observação de como a língua muda e é viva, mostrando suas variações ao longo do tempo a partir desses recortes de notícias de jornais diversos. Sendo assim, foi possível mostrar a diversidade de gêneros em circulação no campo jornalístico-midiático para aumentar o conhecimento enciclopédico e mobilizar os estudantes para a escrita crítica e assim possibilitar produções de textos escritos socialmente relevantes para os alunos como atores sociais.

A segunda regência trouxe como conteúdo o gênero *notícia*. Na oportunidade foi possível analisar os textos identificando os elementos da notícia, percebendo a estrutura do gênero e os efeitos de sentido. Como atividade final dessa regência foi solicitada aos estudantes a elaboração de notícias com o tema “As medidas de segurança nas escolas”, mas apesar do tema apresentado, também foi permitido escrever uma notícia sobre algo que os estudantes achassem relevante no âmbito escolar. Na revisão dos textos produzidos pelos alunos foi possível explicar o uso de pontuação e dos aspectos linguístico-gramaticais do gênero textual. Dessa atividade vale destacar duas produções textuais com o tema proposto e uma produção textual com o tema livre.

A terceira regência expôs como conteúdo o gênero *crônica*. Na ocasião, foram apresentadas crônicas para leitura em sala de aula, bem como foi possível explicar elementos dos textos identificando os elementos da crônica, percebendo a estrutura do gênero e os efeitos de sentido, além de um debate sobre o contexto social em que a crônica apresentada tinha sido escrita. A atividade dessa regência foi um jogo no Wordwall para melhor fixação dos conteúdos.

A quarta regência abordou o gênero *entrevista*, ainda com aulas expositivas e com debates acerca da análise dos textos apresentados em sala. Como atividade final foi solicitado aos estudantes a produção de entrevistas entre alunos que participaram na escola da Mostra de Iniciação Científica (MIC) cujo tema foi “Um olhar sobre a inclusão e os grupos minoritários”. Já a quinta regência trouxe para dentro da sala de aula os gêneros *storytelling* e *artigo de opinião*. Nessa aula foi proposta a produção de artigo de opinião com tema livre, mas que estivesse intrinsecamente ligado ao ambiente escolar. Nas revisões dos textos produzidos pelos alunos foi possível explicar o uso de acentuação gráfica e dos aspectos coesão e coerência dos gêneros textuais.

Todas essas regências e atividades tinham como base aperfeiçoar as habilidades de escrita utilizando a produção de textos em diferentes gêneros, considerando a adequação ao contexto e circulação, e utilizando a ajuda do preceptor e residentes para que os alunos pudessem aprimorar sua escrita no aspecto gramatical como também desenvolver as habilidades e competências críticas. A máxima de que se aprende a

escrever escrevendo torna-se verdadeira quando há orientação, correção e revisão dos textos produzidos pelos alunos.

No decorrer do projeto foi possível entender que, como assevera Irandé Antunes (2020), é da concepção do que é escrever que se derivam as atividades de escrita. A produção de textos sem objetivos não ajuda os alunos, mas quando há um objetivo para a atividade de escrita os resultados são satisfatórios. Dessa forma, a partir das análises feitas, das observações, das correções e das produções de textos dos alunos, os resultados da proposta de produção textual para publicação do jornal escolar foram significativos para o contexto de sala de aula. Houve a melhora na escrita, no entendimento de pontuação e aumento da criticidade em relação ao que acontece ao redor do aluno, principalmente, no contexto escolar.

Vale destacar, por fim, que a partir do subprojeto com a criação do jornal *EGBL News*, pensado e realizado com as turmas do 6º ano A e C, surgiu o interesse por parte de algumas alunas do 8º ano de participar da publicação. Considerando o interesse voluntário dessas estudantes, foi criado como uma extensão do subprojeto o podcast *EGBL News*, que consistia em vídeos com orientações e edições dos residentes, que eram postados nas redes sociais do jornal, ou seja, Instagram e Youtube.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo analisou a forma de ensino de língua portuguesa nas escolas brasileiras quanto a supervalorização do ensino de “gramatiquês” e destacou a necessidade da valorização do ensino da língua em seus eixos - da leitura, da oralidade, de conhecimentos linguísticos, de produção textual e do letramento literário. O estudo destacou a urgência de repensar o ensino de língua portuguesa nas escolas, especialmente no que tange à valorização da produção textual como ferramenta essencial para o desenvolvimento das habilidades comunicativas dos estudantes.

A partir da análise das práticas pedagógicas vivenciadas no subprojeto foi possível evidenciar a necessidade de romper com o paradigma do ensino tradicional de língua portuguesa. Por meio da criação do jornal escolar *EGBL News*, os residentes buscaram promover uma abordagem inovadora, centrada na produção textual autoral e na diversificação de gêneros textuais no campo jornalístico/midiático.

O artigo revela que a inserção de práticas pedagógicas que privilegiam a produção textual e a leitura crítica contribui significativamente para o engajamento dos estudantes e para o desenvolvimento de suas habilidades comunicativas. A criação do

jornal escolar não apenas estimulou a escrita e a expressão dos alunos, mas também proporcionou um espaço para a reflexão sobre a linguagem em sua diversidade e multifuncionalidade. Os resultados obtidos demonstram que é possível promover uma educação linguística mais dinâmica e eficaz, capaz de preparar os estudantes para os desafios do século XXI.

Diante do exposto, conclui-se que a transformação do ensino de língua portuguesa requer uma ruptura com modelos pedagógicos obsoletos e uma maior valorização da produção textual e do multiletramento. A experiência relatada nesse estudo serve como um convite à reflexão e à adoção de práticas inovadoras que possam contribuir para a formação de estudantes mais críticos, criativos e proficientes na comunicação escrita. Diante do exposto torna-se necessário indicar, por limitação do presente artigo, que para estudos e residências futuras será interessante propor atividades que abordem a multimodalidade explorando ainda o podcast em produções de textos orais.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, I. *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial. 1ª ed. 18ª reimpressão, 2021.
- ANTUNES, I. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola Editorial. 1ª ed. 6ª reimpressão, 2020.
- ANTUNES, I. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial. 1ª ed. 14ª reimpressão, 2020.
- ANTUNES, I. *Muito além da gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. São Paulo: Parábola Editorial. 1ª ed. 4ª reimpressão, 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018.
- GONÇALVES, K. NASCIMENTO, E. “A gramática e o ensino de língua portuguesa: as congruências e as divergências dessa relação nos dias atuais”. Ceará: *Revista Docentes*, p. 5771, 2016.
- MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Parábola Editorial. 10ª ed. 5ª reimpressão, 2019.
- MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial. 14ª reimpressão, 2008.
- KOCH, I. *Ler e escrever: estratégias de produção textual*. São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, N. *Ensino tradicional de gramática ou prática de análise linguística: uma questão de (con)tradição nas aulas de português*. Belo Horizonte: RBLA, p. 949-973, 2010.
- SUASSUNA, Livia. *Ensaio de pedagogia da língua portuguesa*. Recife, Editora Universitária da UFPE, 2011.
- TRAVAGLIA, L. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática*. São Paulo: Cortez, 2009.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE O PROTAGONISMO ESTUDANTIL ENTRE GESTORES DA REDE ESTADUAL DE ENSINO EM PERNAMBUCO

Ana Laura Guedes Silva França¹
Laêda Bezerra Machado²

RESUMO

O presente artigo analisa as percepções dos gestores escolares sobre o protagonismo estudantil em escolas de ensino médio de Pernambuco, à luz da Teoria das Representações Sociais. A pesquisa, desenvolvida em duas etapas (análise documental e entrevistas com gestores), revela que o protagonismo estudantil é reconhecido como importante para o desenvolvimento pessoal e liderança dos jovens. No entanto, sua implementação enfrenta desafios, especialmente após a pandemia e com as mudanças trazidas pelo Novo Ensino Médio. Os gestores tendem a associar o protagonismo a poucos estudantes, limitando uma visão mais coletiva. O estudo sugere que, embora as políticas educacionais estejam alinhadas à promoção do protagonismo por meio do Programa de Educação Integral (PEI) de 2008, ainda há obstáculos para sua plena efetivação, como a necessidade de maior formação docente e melhores condições de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Protagonismo estudantil; Gestores; Representações sociais.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8945-2182> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: analaura.franca@ufpe.br

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9524-0319> - Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: laeda01@gmail.com

SOCIAL REPRESENTATIONS OF STUDENT PROTAGONISM AMONG ADMINISTRATORS OF THE STATE EDUCATION NETWORK IN PERNAMBUCO

ABSTRACT

This article analyzes the perceptions of school administrators about student leadership in high schools in Pernambuco, in the light of the Theory of Social Representations. The research, carried out in two stages (document analysis and interviews with managers), reveals that student leadership is recognized as important for the personal development and leadership of young people. However, its implementation faces challenges, especially after the pandemic and with the changes brought about by the New Secondary School program. Managers tend to associate protagonism with a few students, limiting a more collective vision. The study suggests that, although educational policies are aligned with the promotion of protagonism through the 2008 Comprehensive Education Program (PEI), there are still obstacles to its full implementation, such as the need for greater teacher training and better working conditions.

KEYWORDS: Student protagonism; Managers; Social representations.

REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE EL PROTAGONISMO ESTUDIANTIL ENTRE GESTORES DE LA RED ESTATAL DE ENSEÑANZA EN PERNAMBUCO

RESUMEN

Este artículo analiza la percepción de los gestores escolares sobre el liderazgo estudiantil en escuelas secundarias de Pernambuco, a la luz de la Teoría de las Representaciones Sociales. La investigación, realizada en dos etapas (análisis documental y entrevistas con gestores), revela que el liderazgo estudiantil es reconocido como importante para el desarrollo personal y el liderazgo de los jóvenes. Sin embargo, su implementación enfrenta desafíos, especialmente después de la pandemia y con los cambios provocados por el programa de la Nueva Escuela Secundaria. Los gestores tienden a asociar el protagonismo a unos pocos estudiantes, limitando una visión más colectiva. El estudio sugiere que, aunque las políticas educacionales estén alineadas con la promoción del protagonismo por medio del Programa de Educación Integral (PEI) de 2008, aún existen obstáculos para su plena implementación, como la necesidad de mayor capacitación de los profesores y mejores condiciones de trabajo.

PALABRAS CLAVE: Protagonismo estudiantil; Directores; Representaciones sociales.

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é oriunda do Programa de Iniciação Científica - Pibic/Fapepe (2023-2024)¹ e está inserida em uma investigação mais ampla. Tem como objetivo geral caracterizar as representações sociais do protagonismo estudantil presentes nos documentos estaduais que normatizam o ensino médio em Pernambuco, além de explorar o discurso circulante entre gestores escolares a respeito desse conceito. Foi adotada como referencial a Teoria das Representações Sociais (TRS), onde as representações sociais são modos de interpretar a realidade que influenciam e orientam as práticas dos indivíduos (Moscovici, 2003).

No Estado de Pernambuco, o ensino médio é orientado pelo Programa de Educação Integral (PEI), instituído pela Lei Complementar nº 125, de 10 de julho de 2008. Essa política, alinhada à política nacional para o Ensino Médio, fundamenta-se na concepção de educação interdimensional, tendo o protagonismo juvenil como uma estratégia essencial para a formação de jovens autônomos, competentes, solidários e produtivos. O objetivo central dessa política é desenvolver ações em escolas de educação integral, promovendo o processo de aprendizagem e enriquecimento cultural (Pernambuco, 2008).

Segundo Dutra (2014), uma das metas da política estadual é a ampliação das matrículas no ensino médio em tempo integral, visando universalizar o acesso dos jovens em idade escolar a uma educação de qualidade. Para isso, foi realizado um reordenamento da rede estadual, com a criação das chamadas Escolas de Referência em Ensino Médio Integral e das Escolas Técnicas Estaduais, ambas exclusivas para o ensino médio. A expectativa é que, ao concluir o ensino médio nessas escolas, os jovens estejam preparados para seguir a vida acadêmica ou a formação profissional voltada ao mundo do trabalho.

O interesse por realizar esta investigação surgiu da nossa experiência prévia no desenvolvimento de outra pesquisa². Durante esse estudo, ao visitarmos escolas e escutarmos gestores e alunos do ensino médio, chamou a nossa atenção o uso recorrente do termo “protagonista”, frequentemente associado a apenas alguns estudantes, em vez de a todos os matriculados. No contexto das escolas técnicas e de referência, o protagonismo estudantil parece estar relacionado, sobretudo, ao estímulo à iniciativa, elevação da autoestima, liderança e responsabilidade de uma parcela específica de alunos.

1 Protagonismo estudantil no ensino médio: um estudo de representações sociais/ CNPq- 2024-2027

2 Olhares psicossociais sobre a prática pedagógica na escola de ensino médio processo CNPq - no 309687/2020-9

Esses discursos em torno do protagonismo estudantil observados nas escolas refletem a análise de Souza (2008, p. 10), que afirma que, nas últimas décadas, “o discurso atual prescreve à juventude uma ‘nova forma’ de política, que ocorre mediante a atividade/atuação individual e que contribui para a integração dos jovens”. Esse discurso, portanto, adquire um tom individualizante, em detrimento da valorização do coletivo. Para Souza, o protagonismo juvenil, anteriormente visto como uma ferramenta de transformação social por meio de organizações coletivas, desloca-se para um ativismo centrado no indivíduo. É essa nova configuração do discurso sobre o protagonismo estudantil, com raízes nas políticas educacionais e amplamente disseminado nas escolas de ensino médio, que esta pesquisa investigou.

Tendo em vista as considerações de Souza (2008) e o interesse em investigar o assunto, fizemos um levantamento em periódicos da área de ciências humanas (Qualis A e B) utilizando o descritor “protagonismo estudantil” e localizamos 15 artigos sobre a temática os quais, além de tratarem o conceito, reduzem protagonismo estudantil à participação de estudantes em grêmios escolares

A revisão realizada demonstrou que o protagonismo juvenil envolve reconhecer os jovens como sujeitos ativos, críticos e responsáveis, capazes de intervir em sua realidade e no ambiente escolar. Para isso, é necessário que as escolas promovam espaços de escuta e participação, com práticas pedagógicas que incentivem a autonomia e o pensamento crítico. A educação entre pares surge como uma estratégia eficaz nesse processo.

No entanto, há desafios, como a resistência de educadores e a falta de preparo dos estudantes. Políticas como a Reforma do Ensino Médio também impõem limites ao reduzir o protagonismo a uma lógica voltada ao mercado. Ainda assim, o protagonismo juvenil se destaca como uma ferramenta poderosa de cidadania, contribuindo para a formação integral dos jovens e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Com base no exposto, a pesquisa orientou-se pelas seguintes questões: Quais são os sentidos de protagonismo estudantil veiculados pelas atuais políticas educacionais de Pernambuco? Como os gestores de escolas de ensino médio representam o protagonismo estudantil?

2 METODOLOGIA

Para a concretização dos objetivos propostos, a investigação foi realizada em duas etapas. Na primeira, foi conduzido um estudo documental. De acordo com

Cellard (2014), a análise documental é amplamente utilizada nas ciências humanas e sociais, pois possibilita uma compreensão mais profunda de objetos que necessitam de contextualização histórica e sociocultural. Chizzotti (1998) define o documento como qualquer informação registrada em diferentes formas – textos, imagens, sons, sinais, entre outros – fixada em suportes materiais por meio de técnicas como impressão, gravação, pintura ou incrustação.

Os documentos analisados neste estudo incluem legislações e normativas essenciais para compreender as políticas educacionais em Pernambuco e seu impacto no protagonismo juvenil. Destacam-se: a Lei Complementar Estadual nº 125, de 10 de julho de 2008, que instituiu o Programa de Educação Integral (PEI) em Pernambuco; a Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para implementar o Novo Ensino Médio; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, homologada pelo Ministério da Educação em 2018; o Currículo de Pernambuco – Ensino Médio, publicado em 2020; a Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação, que define diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional e Tecnológica; a Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021, que instituiu o cronograma nacional de implementação do Novo Ensino Médio; a Portaria MEC nº 733, de 13 de agosto de 2021, que instituiu o Programa Itinerários Formativos; o Plano de Acompanhamento da Implementação dos Itinerários Formativos em Pernambuco, publicado pela Secretaria de Educação e Esportes do Estado em 2022; e a Instrução Normativa SEE nº 05, de 5 de maio de 2022, que organiza o ano letivo nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Pernambuco.

Na segunda etapa, foi realizado um estudo de campo com o objetivo de identificar o discurso circulante sobre protagonismo estudantil. Foram entrevistados gestores e assistentes de gestão de escolas técnicas, de referência em ensino médio e de referência em ensino fundamental e médio, todas pertencentes à Rede Estadual de Ensino e localizadas no Recife. A amostra incluiu ao todo dez profissionais da gestão escolar, desses sendo: três gestores e sete assistentes de gestão dessas escolas, selecionados com base em dois critérios: atuarem diretamente na gestão de Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem), Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Médio (Erefem) ou Escolas Técnicas (ETE); e demonstrarem interesse e disponibilidade em participar da pesquisa.

A coleta de dados nesta etapa foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas, uma técnica que permite maior liberdade de expressão aos participantes e possibilita a obtenção de informações essenciais para o objeto de estudo. Essa escolha baseou-se no entendimento de que, durante as conversações, são transmitidos valores

que facilitam ao pesquisador uma aproximação das construções simbólicas ou representações sociais dos entrevistados. (Moscovici, 2003) Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, com seu consentimento, as entrevistas foram gravadas.

Os principais tópicos abordados nas entrevistas incluíram: o significado de protagonismo juvenil/estudantil; o histórico do conceito entre os gestores; a contribuição da escola para o desenvolvimento do protagonismo juvenil; as manifestações dos estudantes como protagonistas; e o impacto das novas legislações do ensino médio sobre o protagonismo juvenil. Ao final, os entrevistados foram convidados a sugerir três palavras que representassem simbolicamente o protagonismo estudantil. Após a escolha, deveriam indicar a palavra mais importante e justificar sua escolha.

O material coletado, tanto dos documentos quanto das entrevistas transcritas, foi organizado e analisado à luz da técnica de análise de conteúdo, conforme proposta por Bardin (2007). Essa abordagem permitiu a categorização das falas e a síntese dos depoimentos, facilitando a compreensão dos discursos.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1 PROTAGONISMO JUVENIL NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DE PERNAMBUCO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL (PEI)

Em 2008, durante o governo de Eduardo Campos, foi estabelecido o Programa de Educação Integral (PEI) em Pernambuco, por meio da Lei Complementar Estadual nº 125, de 10 de julho de 2008. Essa legislação tem como objetivo aprimorar a qualidade do ensino fundamental e médio, oferecendo formação profissional aos alunos e implementando políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes (Pernambuco, 2008). A referida lei estabelece diretrizes para a organização da educação integral no estado; define a estrutura organizacional do programa; regulamenta a carga horária dos professores e trata da criação e extinção de cargos comissionados no âmbito da Secretaria de Educação de Pernambuco.

Com relação ao protagonismo juvenil, há uma ênfase na expansão das Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem) e Escolas Técnicas Estaduais (ETE). Vinculado a essa política, destaca-se a implantação do Projeto de Protagonismo Juvenil, que visa

favorecer a participação dos alunos no processo educacional e promover habilidades de liderança, autonomia e responsabilidade. A iniciativa também prevê a disseminação de experiências exitosas em protagonismo juvenil para outras escolas estaduais.

Conforme delineado pelo PEI (Pernambuco, 2008), o protagonismo juvenil refere-se à participação ativa dos estudantes no âmbito educacional, engajando-os desde o planejamento até a avaliação das atividades escolares. Assim, busca-se fomentar a autonomia, criatividade, pensamento crítico e responsabilidade dos alunos em relação ao seu aprendizado, visando o desenvolvimento integral dos educandos.

Lei nº 13.415 e protagonismo juvenil

A Lei Federal nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (Brasil, 2017), conhecida como a Reforma do Ensino Médio, foi aprovada inicialmente por medida provisória. Essa legislação introduziu mudanças nas diretrizes da educação nacional, incluindo a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e alterações significativas no sistema educacional, como o aumento da carga horária mínima anual e a inclusão de novas disciplinas obrigatórias.

Embora o texto da lei não aborde diretamente o conceito de protagonismo juvenil ou estudantil, podemos inferir que o impacto das mudanças educacionais em relação ao protagonismo dos jovens depende, em grande parte, das atividades extracurriculares oferecidas pelas escolas, bem como do desenvolvimento das habilidades e competências dos estudantes. Portanto, o protagonismo juvenil se faz presente ao prever uma educação que valorize e promova a participação ativa dos estudantes em seu aprendizado e no ambiente escolar.

Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, aprovada em dezembro de 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e homologada pelo Ministério da Educação (Brasil, 2018), estabelece diretrizes curriculares com o objetivo de criar um padrão unificado para todo o país. O documento define competências gerais e habilidades específicas em áreas como matemática, linguagens, ciências humanas e ciências da natureza.

A BNCC (Brasil, 2018) enfatiza a importância de promover o protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem, assegurando que eles sejam considerados interlocutores legítimos do currículo, ensino e aprendizagem. Além disso, destaca a neces-

sidade de orientação dos estudantes na definição de seus projetos de vida, abrangendo trabalho e escolhas de estilo de vida

O protagonismo juvenil é descrito como essencial ao desenvolvimento de habilidades como abstração, reflexão, interpretação e ação, que são fundamentais para a autonomia pessoal, profissional, intelectual e política dos estudantes. A BNCC também destaca a importância do protagonismo comunitário e o exercício da cidadania.

Currículo de Pernambuco

O Currículo de Pernambuco (Pernambuco, 2020) foi desenvolvido em colaboração com a União dos Dirigentes Municipais da Educação (Undime) e profissionais da educação, sendo produzido em resposta às mudanças na legislação educacional. Ele destaca a reorganização do ensino médio proposta pela BNCC (Brasil, 2018), estabelecendo dois eixos: Formação Geral Básica (FGB) e Itinerários Formativos (IFs), com foco nos interesses dos estudantes.

Nesse documento, o protagonismo juvenil é destacado como a capacidade dos jovens de tomar decisões, ter responsabilidade e desenvolver seu pensamento crítico, contribuindo para o bem comum. A interdisciplinaridade e a conexão com o mundo do trabalho também são abordadas, promovendo a formação integral dos estudantes.

Resolução CNE/CP nº 1 e portarias

A Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021, do Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2021), define diretrizes para a educação profissional e tecnológica, buscando proporcionar formação de alta qualidade alinhada às exigências do mercado de trabalho. O artigo 24 dessa resolução prevê o incentivo à inovação por meio de metodologias que estimulem o protagonismo estudantil. A centralidade do trabalho como princípio educativo é enfatizada, integrando a formação de competências às estratégias de ensino e aprendizagem.

A Portaria MEC nº 521, de 13 de julho de 2021 (Brasil, 2021) estabelece o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio, visando garantir que as unidades da federação implementem currículos alinhados à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Embora a portaria não mencione explicitamente o protagonismo juvenil, ela aborda aspectos relacionados ao empoderamento dos estudantes e à promoção da educação integral.

A Portaria MEC nº 733, de 13 de agosto de 2021 (Brasil, 2021) institui o Programa Itinerários Formativos, com foco na preparação dos jovens para o mercado de trabalho e na promoção da formação integral. Apesar de o termo “protagonismo” não ser citado diretamente, a proposta valoriza a participação ativa dos estudantes em seu processo de aprendizagem.

Plano de acompanhamento e instrução normativa

O Plano de Acompanhamento da Implementação dos Itinerários Formativos em Pernambuco (Paifpe), publicado em 2022, supervisiona a implementação dos itinerários formativos no estado, destacando a importância do protagonismo estudantil. A instrução inclui ações específicas, como a Ação Protagonista de Acolhida e o Componente Projeto de Vida, que visam promover a participação ativa dos estudantes.

Por fim, a Instrução Normativa da Secretaria de Educação e Esportes de Pernambuco (SEE) nº 05, de 5 de maio de 2022 (Pernambuco, 2022) estabelece diretrizes para a organização do ano letivo, assegurando uma educação de qualidade. Embora não faça referência direta ao protagonismo juvenil, a normativa defende um ambiente propício ao ensino e à aprendizagem.

Os documentos selecionados para esta análise desempenham um papel fundamental na regulamentação e efetivação do ensino médio. De maneira geral, observamos que o protagonismo juvenil/estudantil permeia a legislação recente sobre essa etapa da educação básica. As diretrizes destacam a flexibilização curricular e a personalização do ensino, reconhecendo a importância de envolver os estudantes em seu aprendizado e favorecendo o desenvolvimento da autonomia, responsabilidade e tomada de decisão.

3.2 PERFIL DOS GESTORES E ASSISTENTES DE GESTÃO PESQUISADOS

Na fase subsequente da pesquisa, foi conduzido um estudo de campo com gestores e assistentes de gestão das Escolas Técnicas Estaduais (ETE), Escolas de Referência em Ensino Médio (Erem) e Escolas de Referência em Ensino Fundamental e Médio (Erefem). A amostra foi composta por dez profissionais da gestão escolar, dos quais três ocupam o cargo de gestores e sete são assistentes de gestão nas escolas de ensino médio da rede pública estadual.

Entre os participantes, sete são homens e três são mulheres, com uma média de idade de 49 anos. Desses profissionais, seis foram indicados para suas funções, enquanto

quatro foram selecionados por meio de processos eleitorais. A seguir, apresentamos a caracterização do grupo participante.

Quadro 1- Caracterização do grupo pesquisado

SUJEITO/ TIPO DE ESCOLA EM QUE ATUA	FUNÇÃO	GÊNERO	IDADE	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE EXERCÍCIO E FORMA DE INGRESSO NA FUNÇÃO
G-1 EREM	ASSISTENTE DE GESTÃO	MASCULINO	31 ANOS	LICENCIATURA EM FÍSICA/ PÓS-GESTÃO ESCOLAR	1 MÊS SELECIONADO/ ELEITO
G-2 EREM	ASSISTENTE DE GESTÃO	MASCULINO	56 ANOS	LICENCIATURA EM MATEMÁTICA/ PÓS-GESTÃO E COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA	10 ANOS SELECIONADO/ ELEITO
G-3 EREM	ASSISTENTE DE GESTÃO	MASCULINO	45 ANOS	LICENCIATURA PLENA EM CIÊNCIAS COM HABILITAÇÃO EM MATEMÁTICA/ SEM PÓS	1 ANO E 10 MESES INDICADO
G-4 ETE	GESTOR	MASCULINO	38 ANOS	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/ PÓS- EDUCAÇÃO	6 ANOS E 7 MESES SELECIONADO/ ELEITO
G-5 EREM	ASSISTENTE DE GESTÃO	FEMININO	56 ANOS	LICENCIATURA EM LETRAS/ LÍNGUA PORTUGUESA / PÓS- LÍNGUA PORTUGUESA	4 ANOS INDICADO

G-6 EREFEM	ASSISTENTE DE GESTÃO	MASCULINO	52 ANOS	LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO FÍSICA/ PÓS- METODOLOGIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA	4 ANOS INDICADO
G-7 EREM	ASSISTENTE DE GESTÃO	FEMININO	60 ANOS	LICENCIATURA EM PEDAGOGIA/ SEM PÓS	3 ANOS INDICADO
G-8 EREM	GESTOR	FEMININO	45 ANOS	LICENCIATURA EM LETRAS/ PÓS-LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL	8 ANOS INDICADO
G-9 EREFEM	GESTOR	MASCULINO	45 ANOS	LICENCIATURA EM GEOGRAFIA/ PÓS- GESTÃO AMBIENTAL	6 ANOS SELECIONADO/ ELEITO
G-10 ETE	ASSISTENTE DE GESTÃO	MASCULINO	62 ANOS	LICENCIATURA EM LETRAS/ PÓS EM GESTÃO E GOVERNANÇA	1 ANO E 7 MESES INDICADO

Fonte: elaborado pelas autoras a partir da coleta de dados

Os resultados da pesquisa empírica realizada com os gestores e assistentes de gestão foram organizados em quatro categorias que sugerem representações sociais da temática, a saber: indicativos representacionais de protagonismo juvenil/estudantil entre gestores; incentivo ao protagonismo estudantil nas escolas; manifestações de protagonismo por parte dos alunos; e simbolismos em torno de protagonismo juvenil/estudantil entre gestores.

3.3 INDICATIVOS REPRESENTACIONAIS DE PROTAGONISMO ESTUDANTIL DOS GESTORES

Na presente categoria sobre os indicativos representacionais de protagonismo estudantil dos gestores, identificamos e reunimos posicionamentos sobre o protago-

nismo juvenil/estudantil que abrangem desenvolvimento pessoal e social, participação ativa dos estudantes, autonomia e liderança. As falas associam esses sentidos às políticas de ensino médio integral, em vigor no estado de Pernambuco desde o início dos anos 2000.

A associação entre autonomia e protagonismo foi destacada por seis participantes. Seus depoimentos ressaltam a importância de permitir que os estudantes sejam protagonistas de suas próprias vidas, com ênfase em autonomia, liderança, iniciativa e proatividade. Um dos gestores afirmou:

Protagonismo juvenil significa dar ao jovem, que está no ensino médio, a oportunidade de demonstrar seu talento e suas qualidades. Dentro da escola, ele tem a chance de mostrar liderança e desenvolver habilidades, com o apoio da instituição (G-7/Erefem).

Ao relacionarem protagonismo à autonomia, os participantes enfatizam o protagonismo juvenil como uma oportunidade para os jovens demonstrarem liderança, desenvolverem suas qualidades e replicarem essas experiências no contexto escolar. Esse resultado também foi evidenciado no estudo de Costa *et al.* (2023), que definiu protagonismo juvenil como um processo de participação ativa, vivências e tomadas de decisão, favorecendo a qualidade de vida pessoal e social. Nesse sentido, escutar os adolescentes e valorizar o protagonismo juvenil são práticas essenciais na educação do ensino médio.

Outro aspecto relevante associado ao protagonismo é a oportunidade de destacar talentos e qualidades individuais, incentivando a liderança. A escola é vista como um espaço que não apenas estimula, mas também capacita os jovens a compartilhar suas habilidades com os colegas. O protagonismo juvenil, assim, envolve o estudante não apenas como agente de seu próprio desenvolvimento, mas também comprometido com o respeito à diversidade no ambiente escolar. Uma das falas destaca:

Quando falamos de autonomia, não é fazer o que se quer, mas agir na hora da necessidade. Protagonismo é ser o sujeito do próprio desenvolvimento como educando. Deixamos claro para os alunos que todos são protagonistas, embora alguns desempenhem papéis específicos, como recepção e acolhimento de novatos (G-10/ETE).

Esse posicionamento reforça que a autonomia é compreendida como a capacidade de agir diante de necessidades reais. Os gestores destacaram o papel de estu-

dantes protagonistas que assumem responsabilidades específicas nas escolas, como a recepção e acolhimento dos novatos, além de outras atividades de representatividade e engajamento. Essa visão coincide com Viana *et al.* (2020), para quem o protagonismo juvenil transcende ações individuais, abrangendo o desenvolvimento da autonomia, do pensamento crítico e do engajamento social, com vistas a promover empatia e a identificação coletiva entre os estudantes.

A relação dos estudantes com o ambiente escolar foi mencionada por quatro participantes que enfatizam a importância do Programa Alunos Protagonistas. Um dos depoimentos afirma: “Protagonismo juvenil é uma forma de dar oportunidade aos alunos que se destacam, para que atuem na escola, conhecendo diversos segmentos e orientando os demais alunos, preparando-se para o mercado” (G-5/Erem). A maioria dos gestores entrevistados associou o conceito de protagonismo juvenil à implantação do Programa de Educação Integral (PEI). Um deles comentou: “Escuto esse termo há pelo menos 13 anos. Ele começou a ser muito difundido com o modelo de educação integral em Pernambuco, a partir de 2008, quando se expandiu” (G-4/ETE).

Essa associação sugere que o protagonismo juvenil ganhou relevância com a implementação do PEI, o qual visa oferecer uma educação integral que engloba aspectos acadêmicos, pessoais, sociais e culturais, além de estimular habilidades socioemocionais e reduzir a evasão escolar (Pernambuco, 2008)

Os gestores associam o protagonismo juvenil ao PEI como uma forma robusta de garantir o envolvimento dos estudantes com sua própria formação. A conexão entre o PEI e o protagonismo juvenil/estudantil ressalta a importância de uma educação que valoriza a participação ativa dos alunos e os capacita a assumir um papel central em seu processo educativo.

Outros três participantes mencionaram que escutam sobre protagonismo desde o início de suas carreiras, reforçando que o termo está fortemente enraizado nas práticas educacionais de Pernambuco. Um dos entrevistados observou: “[...] desde que entrei no estado, em 2017, comecei na escola integral e o protagonismo juvenil já fazia parte da estrutura.” (G-1/Erem). Esses depoimentos indicam que o discurso sobre protagonismo juvenil/estudantil se fortaleceu com a implementação do PEI, reestruturando as escolas de ensino médio e propondo novas perspectivas para a educação no estado.

Um único assistente de gestão comentou que conhecia o conceito desde a adolescência, referindo-se aos “antigos alunos colaboradores”, hoje denominados protagonistas (G-5/Erem).

De forma geral, os depoimentos sugerem representações sociais do protagonismo juvenil centradas no envolvimento e na participação ativa dos alunos na construção do ambiente escolar, associadas ao desenvolvimento de autonomia e liderança. O protagonismo, para o grupo entrevistado, é visto como um processo que encoraja os estudantes a desenvolverem habilidades essenciais para seu crescimento pessoal e social, alinhando-se às diretrizes da educação integral adotada no estado de Pernambuco.

3.4 INCENTIVO AO PROTAGONISMO ESTUDANTIL NAS ESCOLAS

A segunda categoria de incentivo ao protagonismo estudantil, através da análise das respostas dos gestores e assistentes de gestão sobre o incentivo ao protagonismo juvenil/estudantil em suas escolas, abrange desde práticas cotidianas até a preparação para o mercado de trabalho. Os participantes destacaram ações coletivas que favorecem a liderança, autonomia, desenvolvimento pessoal e social, além do papel do Programa Alunos Protagonistas. No entanto, foram mencionados desafios como o impacto do período pós-pandemia e a implementação do Novo Ensino Médio, que, conforme os dados da pesquisa, têm dificultado o fortalecimento do protagonismo nas escolas.

Cinco entrevistados apontaram que o incentivo ao protagonismo é perceptível em atividades como a eleição do grêmio estudantil, envolvimento em sala de aula, monitorias, participação em clubes, tomada de decisões e projetos focados na resolução de problemas escolares. Os depoimentos ilustram esse incentivo:

[...] um exemplo recente é que antes não havia grêmio aqui. Agora, ele foi eleito. Inclusive, teremos uma reunião daqui a pouco [...] também há a questão dos monitores em todas as disciplinas e das atividades em sala de aula, onde se busca muito a participação dos alunos na construção das ações. Isso faz parte do cotidiano, seja na relação gestão-estudante, seja nas interações em sala de aula (G-1/Erem).

Outro gestor comentou:

[...] tentamos desenvolver o espírito de protagonismo por meio da corresponsabilidade, inserindo os estudantes no processo decisório e nas ações que norteiam a escola. Hoje, por exemplo, antes de você chegar, os alunos estavam realizando uma escuta ativa com seus colegas para que pudessem opinar sobre a escola, a equipe, a estrutura física, identificando problemas e possíveis soluções (G-4/ETE).

Segundo González e Moura (2009, p.383): “o protagonismo estudantil [...] é reconhecido como uma prática crítica, construtiva, criativa e solidária, na qual a atuação dos jovens estudantes se direciona para viabilizar soluções imediatas”. As práticas destacadas pelos gestores visam fazer com que os estudantes assumam um papel ativo em seu processo educativo, promovendo o desenvolvimento de habilidades como trabalho em equipe, liderança, resolução de problemas e tomada de decisões. Essas ações contribuem para a construção de uma comunidade escolar mais democrática, participativa e inclusiva. Um dos gestores relatou: “[...] eles criam clubes com interesses em comum, como o clube juvenil para estudar para o Enem [...] eles desenvolvem sua autonomia ao organizar esses grupos, que refletem seus interesses” (G-3/Erem).

Outros três participantes associaram esse incentivo ao protagonismo com a preparação para o mercado de trabalho, mencionando o desenvolvimento psicológico e a capacitação dos estudantes para liderar projetos em suas áreas de interesse. Esse grupo afirmou que a abordagem do protagonismo não se limita ao contexto escolar, mas também visa preparar os alunos para sua futura atuação profissional.

Um gestor destacou os desafios trazidos pela pandemia e pelo Novo Ensino Médio, que impactaram negativamente a promoção do protagonismo. Ele afirmou: “Acho que, no momento, há uma certa dificuldade com isso, depois da pandemia e também com o Novo Ensino Médio [...] acho que estamos deixando a desejar nessa questão” (G-2/Erem).

Outro entrevistado associou o incentivo ao protagonismo ao acolhimento dos alunos mais novos pelos protagonistas, mencionando a importância da formação oferecida pela rede estadual:

A escola incentiva bastante o protagonismo, mas, hoje, é a rede estadual que faz um trabalho contínuo nesse sentido, oferecendo formações para os alunos protagonistas. [...] Eles participam de formações e são responsáveis por acolher os novos alunos. A escola abraçou esse trabalho e continuará investindo nisso (G-7/Erem).

Tanto a BNCC (Brasil, 2018) quanto o Currículo Estadual de Pernambuco (Pernambuco, 2020) enfatizam a importância de promover a participação ativa dos estudantes, reconhecendo-os como interlocutores legítimos no processo educacional. Os relatos dos gestores, de maneira geral, convergem com esses documentos, reforçando a necessidade de uma educação que valorize a participação ativa dos jovens em sua trajetória escolar.

3.5 MANIFESTAÇÃO DE PROTAGONISMO DA PARTE DOS ALUNOS

Na categoria manifestação de protagonismo, os gestores identificam os alunos nas escolas por meio da participação ativa deles em atividades formais e cotidianas. Os alunos se destacam ao oferecer suporte em diversas tarefas, ao interagir com colegas e ao terem suas ações reconhecidas pelos funcionários. Segundo quatro participantes na pesquisa, o protagonismo se manifesta quando os alunos são observados e reconhecidos por professores e funcionários. A atuação diária, as iniciativas e a capacidade de liderança são exemplos claros desse protagonismo, como destaca um dos depoimentos:

Quando eles chegam, por si só, já têm aquele perfil de procurar ajudar, ajeitar, limpar, questionar por que o professor está faltando, por que não tem isso ou aquilo, se pode melhorar. Às vezes, são aqueles 'danadinhos' que a gente chama, que têm mais essas iniciativas [...]" (G-7/Erem).

Outros três gestores ressaltam a iniciativa e o modo como os alunos expressam opiniões e reivindicações no ambiente escolar, como ilustra o depoimento a seguir:

Sujeitos críticos que buscam seus direitos, que vêm conversar, que não mandam recado. Eu digo, essa porta é aberta o dia inteiro. Eles tomam a iniciativa, vêm atrás, fazem de tudo para que as coisas aconteçam da melhor forma possível para eles. E se sentem livres para isso (G-8/Erem).

A escola é vista como uma instituição-chave para o desenvolvimento pessoal e social dos jovens. Um gestor menciona os grêmios e clubes estudantis como exemplos de protagonismo: "Quando eles organizam clubes ou formam grêmios estudantis, percebemos a força dessa atuação" (G-4/ETE).

Dois entrevistados mencionam que essa manifestação ocorre principalmente em momentos de colaboração, como em eventos escolares. Um deles afirma: "Desde a fila do almoço até a organização de eventos, eles colaboram em tudo. Na decoração, na organização do pátio, sempre estão presentes" (G-9/Erefem).

No entanto, um dos participantes aponta que o protagonismo não se manifesta de forma plena, sugerindo que os professores deveriam incentivar mais essa participação: "Não se manifesta tanto quanto deveria. Falta incentivo, uma maior participação dos professores para orientar. Isso ainda precisa melhorar" (G-2/Erem).

Sobre o papel dos professores no protagonismo juvenil, Demo e Silva (2020) ressaltam que a iniciativa estudantil é fundamental, mas precisa ser acompanhada pela orientação e avaliação dos professores. O protagonismo juvenil não deve ser entendido como oposição aos docentes, mas sim como uma forma de mediação pedagógica que fortalece o compromisso com a formação integral do estudante, abrangendo também seu desenvolvimento socioemocional. Volkweiss *et al.* (2019) trazem à tona o destaque sobre a importância do protagonismo no processo de aprendizagem, alertando que fatores como um ambiente hostil, falta de estímulo por parte dos professores e baixa autoestima podem afastar os alunos e impedir que assumam ou mantenham o papel de protagonistas.

De modo geral, os gestores e assistentes reconhecem o protagonismo estudantil como essencial para o desenvolvimento pessoal e social dos alunos, além de fomentar uma comunidade escolar mais democrática e participativa. No entanto, reconhecem que essa manifestação ainda é limitada e sugerem maior engajamento por parte dos professores, que têm um papel crucial como mediadores, incentivando o protagonismo estudantil com uma abordagem pedagógica comprometida com a formação integral, incluindo o desenvolvimento socioemocional dos alunos.

3.6 SIMBOLISMOS EM TORNO DE PROTAGONISMO JUVENIL/ ESTUDANTIL ENTRE GESTORES

Na última categoria quanto aos simbolismos em torno de protagonismo juvenil/estudantil entre gestores, conforme indicado na metodologia, gestores e assistentes de gestão foram convidados a expressar verbalmente as três primeiras palavras que associavam ao protagonismo juvenil/estudantil, escolher a mais importante e justificar a escolha. O objetivo foi capturar os simbolismos que envolvem o conceito. As palavras e expressões evocadas pelos participantes foram: independência, escuta ativa, empoderamento, incentivo, participação, disciplina, autonomia, solidariedade, respeito, clubes, grêmio, liderança, atuação, desempenho, criatividade, aprender a ser, aprender a conhecer, aprender a viver junto, atitude, liberdade, competência, colaboração, ajuda e compromisso. Ao todo, 30 palavras foram mencionadas, das quais seis se repetiram.

Quadro 2. Palavras e expressões evocadas pelos gestores e assistentes sobre protagonismo juvenil/estudantil

SEXO	GESTOR/ASSISTENTE	IDADE	TIPO DE ESCOLA	EVOCAÇÃO 1	EVOCAÇÃO 2	EVOCAÇÃO 3
M	ASSISTENTE	31	EREM	INDEPENDÊNCIA	ESCUTA ATIVA	EMPODERAMENTO
M	ASSISTENTE	56	EREM	INCENTIVO	PARTICIPAÇÃO	DISCIPLINA
M	ASSISTENTE	45	EREM	AUTONOMIA	SOLIDARIEDADE	RESPEITO
M	GESTOR	38	ETE	CLUBES	GRÊMIO	LIDERANÇA
F	ASSISTENTE	56	EREM	LIDERANÇA	ATUAÇÃO	DESEMPENHO
M	ASSISTENTE	52	EREFEM	LIDERANÇA	AUTONOMIA	CRIATIVIDADE
F	ASSISTENTE	60	EREM	APRENDER A SER	APRENDER A CONHECER	APRENDER A VIVER JUNTO
F	GESTOR	45	EREM	ATITUDE	LIBERDADE	COMPETÊNCIA
M	GESTOR	45	EREFEM	LIDERANÇA	COLABORAÇÃO	AJUDA
M	ASSISTENTE	62	ETE	AUTONOMIA	RESPEITO	COMPROMISSO

Fonte: Dados da pesquisa

Conforme apresentado no Quadro 2, a terceira palavra mais evocada foi “respeito”, destacada em laranja e escolhida duas vezes como a mais importante. Um dos gestores justifica sua escolha afirmando: “Respeito [...] como a gente trabalha em um ambiente diversificado, tanto de comportamentos quanto de orientações sexuais, status socioeconômico [...] o respeito é fundamental. Porque, se não houver esse respeito, fica difícil a convivência” (G-10/ETE).

O respeito foi considerado essencial para a convivência em um ambiente escolar diversificado, que valoriza a pluralidade de experiências e perspectivas. Ele é visto como um pilar para a promoção do protagonismo estudantil, criando uma base sólida para o engajamento dos estudantes em um ambiente inclusivo.

A segunda palavra mais evocada foi “autonomia”, marcada em amarelo no Quadro 1. Evocada três vezes, foi considerada a mais importante por dois participantes. Segundo um dos gestores: “Autonomia, porque o estudante passa a construir e pensar no seu futuro, na sua vida” (G-3/Erem).

Essa fala sugere que a autonomia é um elemento-chave para empoderar os estudantes a serem participantes ativos na construção de seus próprios caminhos. Outro participante reforça essa perspectiva:

Pra você ser protagonista, é aquilo que Paulo Freire falava da educação bancária: você não pode ser um mero espectador. Tem que transformar o conhecimento absorvido em ação que mude a realidade em que vive. O protagonismo vai nessa direção, ajudando o estudante a perceber o que é relevante e como isso pode mudar sua vida e a da comunidade em que está inserido (G-6/Eferem).

Sob a perspectiva de Freire (1996), a autonomia é essencial para que o estudante se aproprie do conhecimento de maneira crítica, transformando-o em ação concreta. Para os gestores, a autonomia é apresentada como uma competência que vai além do ambiente escolar, sendo crucial para a vida e o trabalho.

A palavra “liderança” foi a palavra mais evocada, destacada em verde no Quadro 2, mencionada quatro vezes e considerada a mais importante por três gestores. A liderança foi descrita como um fator determinante para o sucesso escolar e pessoal: “Liderança [...] forma estudantes capazes de se articular, definir prioridades e estabelecer metas. Isso é um passo poderoso para o sucesso das ações da escola, porque o estudante se reconhece no processo como agente ativo” (G-4/ETE).

Outro gestor complementa: “A liderança desperta nos outros a vontade de seguir. Mesmo quem não está motivado pode ser instigado por um líder” (G-5/Erem). Essas falas sugerem que a liderança transforma o estudante, agregando novos valores à sua formação e fortalecendo sua capacidade de enfrentar desafios tanto dentro quanto fora da escola.

Os simbolismos capturados nas evocações dos gestores indicam que o protagonismo juvenil/estudantil é representado principalmente pelos conceitos de liderança, autonomia e respeito. Esses três elementos se articulam de maneira fundamental para a formação dos estudantes, preparando-os para desafios que vão além do contexto educacional. A liderança emerge como catalisadora de mudança pessoal e coletiva, a autonomia capacita os jovens a agirem e transformarem suas realidades, e o respeito é visto como a base indispensável para uma convivência harmoniosa e inclusiva, especialmente em ambientes socialmente diversos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme anunciado, o principal objetivo desta pesquisa foi caracterizar as representações sociais de protagonismo estudantil presentes no ensino médio em Pernambuco, além de analisar o discurso dos gestores escolares sobre esse tema. A análise documental revelou que a Lei Complementar nº 125, que instituiu o Programa de Educação Integral em Pernambuco, estabelecendo diretrizes fundamentais para a promoção do protagonismo juvenil, trouxe à tona a criação do Projeto de Protagonismo Juvenil nas Erem e ETs, definindo padrões para a expansão escolar e a participação dos alunos, além de incentivar a disseminação de experiências exitosas para outras

escolas da rede estadual. Essas ações visam promover o desenvolvimento de liderança, autonomia e uma formação integral dos estudantes.

Como já mencionado, embora a Lei Nº 13.415 (Brasil, 2017) tenha introduzido mudanças significativas no ensino médio, ela não aborda diretamente o protagonismo juvenil e/ou estudantil. Por outro lado, a BNCC (Brasil, 2018) sublinha a importância do protagonismo dos estudantes, e o Currículo Estadual de Pernambuco para o Ensino Médio (Pernambuco, 2020) reforça esse conceito como essencial para o desenvolvimento educacional.

As diretrizes para a educação profissional (Brasil, 2021) e os documentos relativos ao Novo Ensino Médio (Brasil, 2021) sugerem, de forma indireta, a promoção do protagonismo estudantil. O Paifpe (Pernambuco, 2022) e a Instrução Normativa SEE Nº 05/2022 (Pernambuco, 2022) destacam iniciativas em Pernambuco que visam estimular o protagonismo estudantil. De modo geral, embora nem todos os documentos mencionem explicitamente o protagonismo, eles reforçam a importância do envolvimento ativo dos estudantes em suas trajetórias educacionais.

A pesquisa empírica com gestores escolares revelou representações sociais abrangentes sobre o protagonismo juvenil, envolvendo elementos como autonomia, liderança, iniciativa, participação crítica e comprometimento coletivo. Gestores e assistentes de gestão percebem o protagonismo juvenil como um conceito multifacetado, abrangendo dimensões sociais, pessoais e educacionais. Os dados do estudo de campo indicam uma forte relação entre o protagonismo juvenil e a implementação da educação integral em Pernambuco, destacando a relevância desse programa para a disseminação e incorporação do protagonismo nas práticas gestoras.

No grupo investigado, há divergências em relação à nova regulamentação do ensino médio e ao incentivo ao protagonismo estudantil. Enquanto um grupo de gestores apoia as mudanças, outro demonstra restrições, principalmente ao avaliar as condições estruturais das escolas, dos estudantes e dos professores.

Os simbolismos associados ao protagonismo juvenil/estudantil, segundo os gestores, estão centrados em elementos como liderança, autonomia e respeito à diversidade.

Os resultados da pesquisa revelam que o protagonismo estudantil é um tema relevante e complexo dentro das políticas e práticas voltadas para o ensino médio. Tanto a análise documental quanto às representações dos gestores escolares destaca sua importância para a formação integral dos estudantes.

É importante destacar algumas limitações desta pesquisa. Em primeiro lugar, o recorte geográfico e institucional restringe-se a escolas da Rede Estadual de Ensino

de Pernambuco, localizadas no município do Recife, o que limita a generalização dos resultados para outras regiões ou redes de ensino, como as municipais e privadas. Além disso, a pesquisa concentrou-se nas representações sociais de gestores e assistentes de gestão, sem incluir diretamente as vozes de estudantes e professores, que também são atores fundamentais na vivência e construção do protagonismo estudantil.

Soma-se a isso o número reduzido de participantes, o que, embora adequado para estudos qualitativos com análise de conteúdo, pode não contemplar toda a diversidade de experiências e interpretações possíveis. Por fim, a investigação foi realizada em um contexto de transição educacional, marcado pela implementação do Novo Ensino Médio e pelos efeitos ainda presentes da pandemia de Covid-19, o que pode ter influenciado as percepções dos participantes e os desafios enfrentados pelas escolas quanto à promoção do protagonismo juvenil.

Em síntese, o incentivo ao protagonismo estudantil exige um esforço conjunto de diversos atores educacionais e não pode ser analisado de forma isolada. O tratamento desse tema deve estar integrado à garantia de uma educação de qualidade, que prepare os estudantes para enfrentar os desafios contemporâneos e contribua para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Nesse sentido, é fundamental investir na formação continuada dos professores e nas condições gerais de trabalho nas escolas.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2007.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. “Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica”. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 6 jan. 2021. Seção 1, p. 136. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-5-de-janeiro-de-2021-297767578>.

BRASIL. *Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e a Lei Nº 11.494, de 20 de junho 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. *Base nacional comum curricular: educação é a base: ensino médio*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. “Portaria nº 521, de 13 de julho de 2021. Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 jul. 2021. Seção 1, p. 23. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-521-de-13-de-julho-de-2021-331876769>.

BRASIL. Ministério da Educação. “Portaria nº 733, de 16 de setembro de 2021. Institui o Programa Itinerários Formativos”. *Diário Oficial da União*, Brasília, 17 set. 2021. Seção 1, p. 16. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-733-de-16-de-setembro-de-2021-345462147>.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.

CELLARD, A. “A análise documental”. In: POUPART, J. *et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes. 2014 4ª ed. 295-316.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez. 2ed. 1998.

COSTA, A. C. de L, *et al.* “Política pública da educação em tempo integral: o caso de Pernambuco”. *Revista de Gestão e Secretariado, [S. l.]*, v. 14, n. 7, p. 12299–12319, 2023. DOI: 10.7769/gesec.v14i7.2536. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/2536>.

DEMO, P.; SILVA, R. A. “Protagonismo Estudantil”. *Org & Demo*, Marília, v. 21, n. 1, p. 71-92, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/orgdemo/article/view/10685/6646>

DUTRA, P. F. V. *Educação Integral no Estado de Pernambuco: uma política pública para o Ensino Médio*. Recife: Editora UFPE, 2014.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. Pp.57-76. 1996. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143565/mod_resource/content/2/Texto6-Freire-1parte.pdf

GONZÁLEZ, J. L. C.; MOURA, M.R.L. *Protagonismo juvenil e grêmio estudantil: a produção do indivíduo resiliente*. *EccoS*, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 375-392, jul./dez. 2009.

MOSCOVICI, S. “O fenômeno das representações sociais”. In: MOSCOVICI, S. *Representações sociais: investigações em psicologia social* (pp. 29-109). Petrópolis: Vozes. 2003.

PERNAMBUCO. “Lei complementar 125, de 10 de julho de 2008”. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco – Poder Executivo*. Recife, 11 jul. 2008. Disponível em: <https://legis.alepe.pe.gov.br/texto.aspx?id=5148&tipo=textoatualizado>

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e esportes. *Currículo de Pernambuco - Ensino Médio*. 2020.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. “Instrução Normativa SEE nº 05/2022, de 24 de novembro de 2022. Estabelece normas e diretrizes para a organização do Ano Letivo das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado de Pernambuco”. *Diário Oficial do Estado de Pernambuco*. 24 nov. 2022.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Plano de acompanhamento da implementação dos itinerários formativos em Pernambuco*. 2022.

SILVA, R. D. “A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular”. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023.

SOUZA, R. *O discurso do protagonismo juvenil*. São Paulo: Paulus, 2008.

VIANA, A. L.; SUCUPIRA, T. G.; VASCONCELOS, J. G.; XAVIER, A. R. “Escola de tempo integral: uma experiência de protagonismo juvenil”. *Interfaces Científicas – Educação*, Aracaju, v. 8, n. 3, p. 291–303, 2020.

VOLKWEISS, A. *et al.* “Protagonismo e participação do estudante: desafios e possibilidades”. *Educação por Escrito*, Porto Alegre, v. 10, n. 1, jan-jun. 2019.

ÁRVORE DA RESISTÊNCIA: A ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIIDAS DO CAMPO COMO FRUTO DO ENRAIZAMENTO DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES

Isaias da Silva¹
Janssen Felipe da Silva²

RESUMO

O presente artigo objetiva estabelecer reflexões teórico-metodológicas sobre a escola com classes multisseriadas no campo como fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. A área de Estudos Pós-coloniais é a perspectiva teórico-metodológica que ancora este artigo, pois nos dá a oportunidade de questionar e desconstruir as estruturas coloniais, urbanocêntricas e hegemônicas que permeiam o paradigma da Educação do Campo e as escolas com classes multisseriadas do campo. Essa abordagem propõe um olhar para as relações de poder que se estabelecem no contexto educacional, especificamente nas escolas e nos currículos dos territórios camponeses. Utilizamos-nos da pesquisa bibliográfica e da Análise de Conteúdo via Análise Temática (Bardin, 2011; Vala 1990) para contribuir metodologicamente neste estudo. A partir dessa pesquisa, consideramos que a escola com classes multisseriadas do campo emerge como uma expressão do enraizamento dos povos-territórios ao estabelecer práticas curriculares que dialogam com a realidade de seus sujeitos. **PALAVRAS-CHAVE:** Árvore da resistência; Educação do Campo; Escola com classes multisseriadas do campo; Enraizamento; Estudos Pós-coloniais.

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1455-9836> Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) e Centro Universitário Facol (Unifacol) E-mail: isaias.silva2@ufpe.br

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8113-3478> Filiação institucional: Universidade Federal de Pernambuco (UFPE-CAA) E-mail: janssen.silva@ufpe.br

TREE OF RESISTANCE: THE SCHOOL WITH MULTIGRADE CLASSES IN RURAL AREAS AS A RESULT OF THE ROOTING OF PEASANT PEOPLES-TERRITORIES

ABSTRACT

This article aims to establish theoretical-methodological reflections on the school with multigrade classes in rural areas as a result of the rooting of peasant peoples-territories. The field of Postcolonial Studies is the theoretical-methodological perspective that supports this study, as it allows us to question and deconstruct the colonial, urban-centric, and hegemonic structures that permeate the paradigm of Rural Education and schools with multigrade classes in rural areas. This approach proposes a focus on power relations that are established within the educational context, specifically in schools and curricula of peasant territories. We used bibliographic research and Content Analysis through Thematic Analysis (Bardin, 2011; Vala 1990) to contribute methodologically to this study. Based on this research, we consider that the school with multigrade classes in rural areas emerges as an expression of the rooting of peoples-territories due to its curricular practices that engage with the reality of its subjects.

KEYWORDS: Tree of resistance; Rural Education; School with multigrade classes in rural areas; Rooting; Postcolonial Studies.

ÁRBOL DE LA RESISTENCIA: LA ESCUELA CON CLASES MULTISERIADAS DEL CAMPO COMO FRUTO DEL ARRAIGO DE LOS PUEBLOS-TERRITORIOS CAMPESINOS

RESUMEN

El presente artículo tiene como objetivo establecer reflexiones teórico-metodológicas sobre la escuela con clases multiseriadas en el campo como fruto del arraigo de los pueblos-territorios campesinos. El campo de los Estudios Postcoloniales es la perspectiva teórico-metodológica que sustenta este estudio, ya que nos permite cuestionar y deconstruir las estructuras coloniales, urbanocéntricas y hegemónicas que atraviesan el paradigma de la Educación del Campo y las escuelas con clases multiseriadas del campo. Este enfoque propone una mirada hacia las relaciones de poder que se establecen en el contexto educativo, específicamente en las escuelas y los currículos de los territorios campesinos. Utilizamos la investigación bibliográfica y el Análisis de Contenido a través del Análisis Temático (Bardin, 2011; Vala, 1990) para contribuir metodológicamente en este estudio. A partir de esta investigación, consideramos que la escuela con clases multiseriadas del campo emerge como una expresión del arraigo de los pueblos-territorios al contar con prácticas curriculares que dialogan con la realidad de sus sujetos.

PALABRAS CLAVE: Árbol de la resistencia; Educación del Campo; Escuela con clases multiseriadas del campo; Arraigo; Estudios Postcoloniales.

1 INTRODUÇÃO

“Por que ocupamos?”

Ocupamos por que (sic) poucos têm muito e muitos têm pouco,
Ocupamos pra derrubar as cercas que aprisionam...

Ocupamos pra cortar as cercas...

Ocupamos pra derrubar as cercas...

Ocupamos em nome da mãe vida...[...]

(Apiaim, 2015, p. 52)¹.

Este trabalho emerge dos estudos e reflexões forjados no contexto de uma pesquisa de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea (PPGEduc) do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). O estudo buscou refletir sobre as práticas curriculares docente-gestoras protagonizadas por professores responsáveis que atuam em escolas com classes multisseriadas do campo. Nesse sentido, consideramos que o trecho do poema de Adilson de Apiaim (2015), que abre esta seção introdutória, apresenta uma narrativa de luta, de resistência e de esperança em nome da dignidade e justiça social. É a partir dessa perspectiva que este texto se desenvolve, advogando por uma proposta diferente, símbolo de emancipação e libertação das amarras que impedem os povos-territórios camponeses de terem escolas e práticas curriculares que sejam realizadas a partir de suas marcas identitárias.

Essa oposição às cercas que aprisionam as comunidades camponesas é um grito contra as injustiças e desigualdades sociais, culturais, territoriais e educacionais. Queremos aqui derrubar as cercas que separam as escolas de suas comunidades camponesas. Partimos do pressuposto que as escolas com classes multisseriadas do campo são frutos da luta pela permanência no território e pela construção de uma educação dialógica. Desse modo, evitar a separação entre escola e comunidade é lutar por uma proposta curricular decolonial que reconheça seus povos-territórios como protagonistas e sujeitos curriculantes (Ferreira, 2018).

1 Três seções deste texto iniciam-se com fragmentos do poema “Por que ocupamos?”, de autoria de Adilson de Apiaim, um militante do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra desde 1988. Ele é licenciado em Letras (Português) pela Universidade Federal do Pará (campus de Marabá) e tem especialização em “Trabalho, Educação e Movimentos Sociais” pela Fundação Oswaldo Cruz (Fiocruz/RJ). Transcritos aqui sempre na sua ortografia original, os trechos do poema citado nos encorajam a continuar resistindo e tecendo possibilidades de seguir no mundo.

O presente texto tem como objetivo estabelecer reflexões teórico-metodológicas sobre a escola com classes multisseriadas no campo enquanto fruto do enraizamento dos povos-territórios camponeses. A luta por uma educação do campo específica e diferenciada visa garantir condições para que os povos do campo permaneçam em seus territórios como sujeitos de direito. Se desejamos contribuir na construção de uma sociedade outra, em que o campo seja reconhecido como espaço-tempo desenvolvido, produtor de saberes, de culturas e de organizações sociais próprias, precisamos compreender a escola como uma instituição aliada na formação dos sujeitos protagonistas dessa construção.

A escola, ao promover práticas curriculares centradas na identidade de seus sujeitos, potencializa o orgulho e o pertencimento de ser do campo. Concordamos com Caldart (2003, p.70) quando pontua que a escola, quando não considera e não respeita “a história de seus alunos, toda vez que se desvincula da realidade dos que deveriam ser seus sujeitos, não os reconhecendo como tal, ela escolhe ajudar a desenraizar e a fixar seus educandos num presente sem laços”.

Assim, refletimos sobre a escola com classes multisseriadas do campo a partir da lógica do enraizamento (Caldart, 2003), como possibilidade de manter viva sua identidade. Enraizar aqui não é vincular-se à perspectiva do fixar-se em algo sem questionar ou posicionar-se diante da realidade (im)posta. Ter raiz é ter laços, sentir-se pertencente a algo, aqui especificamente, ao território camponês. Uma escola que tem em suas práticas curriculares as raízes de seu povo contribui na transformação social.

Do ponto de vista teórico e metodológico, aproximamo-nos da área dos Estudos Pós-coloniais, que possibilitam questionar as estruturas hegemônicas, coloniais e urbanocêntricas das escolas com classes multisseriadas do campo (Silva, 2021). Essa opção político-pedagógica propõe que os povos-territórios camponeses sejam referenciados para pensar, sentir e viver as práticas curriculares no contexto da escola e comunidade do campo. Enraizar-se é seguir lutando por uma educação do campo decolonial, pois são as raízes que sustentam e absorvem as forças necessárias para que as árvores da resistência cresçam, desenvolvam-se, floresçam e deem frutos.

Segundo Santos e Silva (2020, p.395), “a teoria pós-colonialista de currículo vai de encontro aos princípios do colonialismo, na medida em que pretende analisar as complexas relações de poder entre nações que constituem o legado econômico, político e cultural da conquista colonial europeia”. Isso leva em consideração que o currículo decolonial visa desestabilizar as heranças coloniais, trazendo à tona as relações de poder, de dominação e de exploração impostas aos camponeses, ao classificar o campo como

um território inferior em relação ao cenário urbano. Logo, os sujeitos do campo e seus saberes são tidos como inferiores, não desenvolvidos.

Desse modo, os Estudos Pós-coloniais possibilitam desafiar as perspectivas coloniais, urbanocêntricas e hegemônicas que se enraizaram nas políticas e práticas educacionais, e que promovem uma visão única e essencialista de currículo. Aqui propomos desobedecer a essa lógica e evidenciar narrativas outras, a partir das vozes, saberes e territórios dos povos que historicamente foram (e ainda são) marginalizados. Uma característica que estrutura o currículo decolonial é a desconstrução do eurocentrismo, que tradicionalmente definiu e estruturou os currículos escolares, negando, silenciando e apagando das propostas curriculares dos “outros” — os não europeus, os negros, os quilombolas, os indígenas, os camponeses.

Dessa forma, levantamos a possibilidade de um currículo forjado na diferença colonial que se constitua como uma proposta educacional que questiona, tensiona e propõe ações outras que não reforcem as desigualdades criadas pelo colonialismo e que são mantidas pela colonialidade. Assim, “um currículo forjado na diferença colonial não entrega nem impõe conhecimentos, mas diante da insurgência e mobilização dos sujeitos outros, abre-se para outras formas de saber, de poder e de ser [...]” (Ferreira; Silva; Feitosa, 2024, p.12). Esse tipo de currículo sustenta uma posição de resistência e advoga o direito de narrar histórias sem ser unicamente pela ótica do colonizador/caçador.

Nesse sentido, sinalizamos que esse texto se inscreve na contramão da lógica moderna colonial, urbanocêntrica, patriarcal e racista de se fazer pesquisa e produzir conhecimento. Buscamos aqui, ao reconhecer os povos-territórios camponeses como referência e produtores de conhecimentos, apresentar outras possibilidades de sentir-pensar-viver epistemologias transgressoras. Concordamos com Silva e Santos (2023, p.7), ao denunciarem que:

[...] fazer ciência somente é possível na modernidade-colonial-patriarcal-racista se estiver circunscrita na memória e história permitida colonial. Por isso que histórias outras e conhecimentos outros sofrem da tentativa contínua de apagamentos da “memória humana”, não podendo, assim, servir de referência para produção e socialização de ciência.

Assim, é possível estabelecermos relações entre a produção de ciências e a Educação do Campo, pois são marcadas pela lógica moderna, colonial, patriarcal e racista que sistematicamente negou e marginalizou saberes e histórias das comunidades camponesas. Essa dinâmica serviu para apagar de forma contínua os conhecimentos

locais e tradicionais, os quais são inferiorizados e negligenciados nos discursos dominantes e perpetuados nos materiais escolares como, por exemplo, os livros didáticos. Ao ignorarem os saberes, fazeres e modos de vida dos povos do campo, negam seus saberes tradicionais e ancestrais. Portanto, é imperativo promover transgressões teórico-metodológicas para que seja possível construir uma educação que valorize, respeite e valide as diferenças e pluri-identidades dos povos-territórios camponeses.

Metodologicamente, este estudo constitui-se como uma pesquisa bibliográfica. Essa abordagem é uma das formas possíveis de iniciar um estudo buscando identificar as aproximações e os distanciamentos entre os artigos/textos e documentos de referência. Nessa direção, a análise das fontes possibilita ao pesquisador(a) refletir sobre as produções existentes e sinalizar diálogos e novas produções. Para Lakatos e Marconi (2003, p. 183): “[...] 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”. Assim, neste estudo, o propósito da pesquisa bibliográfica é seguir problematizando e produzindo significados outros para os estudos sobre Educação do Campo, escolas com classes multisseriadas do campo e práticas curriculares.

Como procedimento de análise de dados nos aproximamos da Análise de Conteúdo que tem como objetivo a “manipulação de mensagens para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre uma outra realidade que não a da mensagem” (Bardin, 2011, p. 52), contribuindo nas produções de redes e núcleos de sentido a partir dos textos analisados. Assim, vinculada à Análise Temática (Vala, 1990), essa abordagem analítica permite ir além da simples descrição dos dados, contribuindo para a geração de novos saberes e estudos.

Diante do exposto, este texto contém além da introdução, das considerações finais e referências, uma seção com a descrição e análises deste estudo. Nessa construção, refletimos, a partir da chamada “árvore da resistência”, os processos de enraizamentos e das lutas na produção de projetos de Educação do Campo e de escolas com classes multisseriadas que sejam sentidos-pensados-vividos a partir das marcas identitárias, históricas e culturais dos povos-territórios camponeses.

2 ENRAIZAMENTO E RESISTÊNCIA: EDUCAÇÃO DO CAMPO E ESCOLAS COM CLASSES MULTISSERIADAS

[...] Ocupamos em nome da mãe vida...
Se perguntarmos de novo: - por que ocupamos?
Respondemos com toda a convicção:
Ocupamos em nome da liberdade de viver.
[...] Ocupamos em nome da justiça social,
Ocupamos por que somos desgarrados da terra,
Por que somos marginalizados pelo sistema,
Por que somos desgarrados de direito.
Por que ocupamos?
Ocupamos por que somos guilhotinados pelo Estado,
Por que sentimos o fio da vida ameaçado.
Ocupamos em nome da liberdade de existir. [...]
(Apiaim, 2015, p.53)

A Educação do Campo que emerge das lutas dos povos-territórios camponeses, torna-se um espaço-tempo vital de resistência e enraizamento identitário de suas comunidades, onde o ato de “ocupar” se configura enquanto uma metáfora potente para os povos que lutam pela justiça social e pela condição de sujeitos de direito. Nesse sentido, ao debatermos sobre o trecho acima retirado do poema de Apiaim (2015), “ocupamos em nome da liberdade de viver”, reconhecemos que as escolas com classes multisseriadas do campo desempenham um papel importante na luta por uma educação do campo socialmente referenciada em seus sujeitos, tornando-se um território de (re) afirmação identitária e de resistência ao sentir-pensar-viver práticas curriculares que reconheçam e valorizem seus saberes e fazeres.

As escolas com classes multisseriadas do campo, ao reunirem estudantes de diferentes idades, anos/séries e níveis de ensino-aprendizagem, refletem a heterogeneidade e a pluri-identidade presentes nos modos de ser e nas experiências de seus povos-territórios. Nesse contexto, a educação não ocorre através da transmissão de conteúdos, mas na socialização, na partilha e na produção de conhecimentos que abarquem as vivências, as culturas e as histórias dos sujeitos do campo. Através de um currículo que valorize, reconheça e inclua as histórias-saberes e lutas das comunidades camponesas, as instituições escolares se tornam territórios de identidade político-cultural, promovendo o pertencimento e enraizamento dos(as) estudantes do campo.

Enraizar-se é seguir lutando por uma educação do campo decolonial, pois são as raízes que sustentam e absorvem as forças necessárias para que as árvores da resis-

tência cresçam, desenvolvam-se, floresçam e deem frutos. A Figura 1 busca retratar a árvore da resistência, centrada no processo de enraizamento da Educação do Campo.

Figura 1- Árvore da resistência: o enraizamento na Educação do Campo

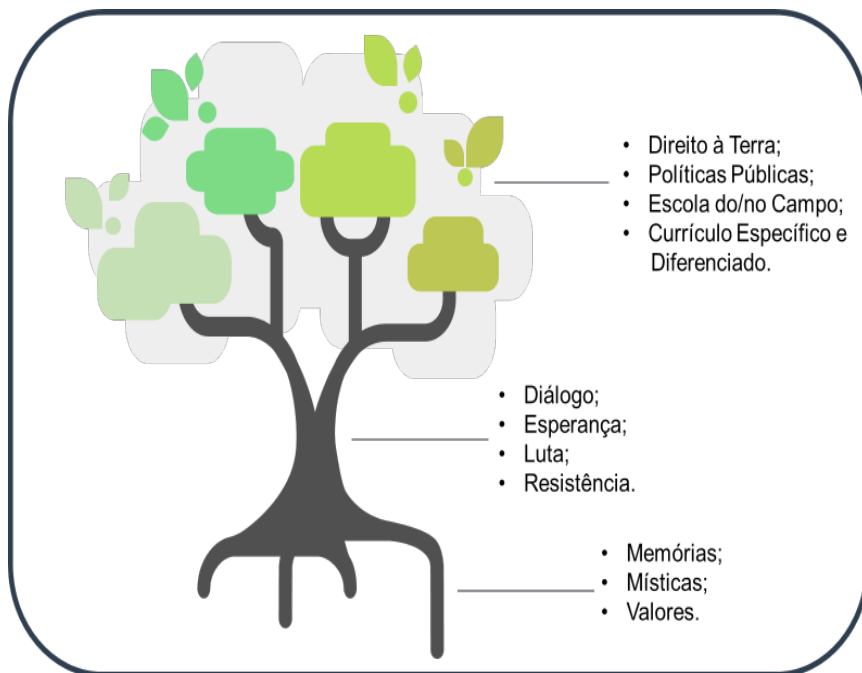


Ilustração: Os autores (2022)

A escola contextualizada e crítica é fruto do enraizamento e pode também contribuir no fortalecimento da árvore da resistência. Essa árvore tem em suas raízes as memórias de seus sujeitos que coletivamente fazem e fizeram histórias. A relação com a ancestralidade e a religiosidade dão formas às lembranças e experiências da comunidade do campo.

A mística retrata as lutas e resistências protagonizadas pelos povos-territórios camponeses que passam a ser materializadas em símbolos, rituais e músicas. A esperança de uma sociedade outra, transgressora, é traduzida em forma, conteúdo e voz pela mística que mantém viva o legado dos movimentos sociais do campo, sobretudo pelo direito à terra e a uma educação específica e diferenciada.

Os valores construídos socialmente nas comunidades camponesas, a partir de suas identidades e diferenças, enraizam a árvore da resistência da Educação do Campo.

A formação povo do campo enquanto sujeito de direito, crítico, reflexivo, dialógico e propositivo envolve valores como humanização, coletividade, democracia, justiça social, identidade, pertencimento, dentre outros que são construídos pelos povos-territórios do campo.

As raízes das memórias, das místicas e dos valores estão diretamente articuladas ao caule forjado pelo diálogo, pela esperança, pela luta e pela resistência, garantindo a sustentação da árvore e permitindo a elevação das folhas, flores e dos frutos. Nesse sentido, consideramos que

os movimentos sociais apontam por onde avançar. Na diversidade de fronteiras de suas lutas – terra, território, espaço, trabalho, renda... – colocam com destaque o direito à escola, à universidade, à educação, ao conhecimento, à cultura, aos valores produzidos pela humanidade, é um direito atrelado a essas bases materiais do viver (Arroyo, 2015, p.53-54).

A persistência dos povos-territórios camponeses, presente em seus movimentos, potencializa a necessidade de uma educação do campo decolonial. Ao reconhecer as heranças coloniais, que negaram e silenciaram suas marcas identitárias, a comunidade camponesa, nessa perspectiva, segue (re)existindo e sendo produtora de identidades e culturas contra-hegemônicas. Assim, destacamos que o direito à terra, às políticas públicas, à escola do/no campo e ao currículo específico e diferenciado, que constituem esta árvore, são de fato, resultados das lutas, embates e conquistas de todos que militam por um campo fértil e potente para a educação do campo. Metaforicamente, reconhecemos que essas conquistas e bandeiras de lutas são as folhas, as flores e os frutos da árvore da resistência da Educação do Campo.

Nesse sentido, a Escola do Campo pode contribuir no enraizamento dos povos-territórios camponeses quando propõe práticas curriculares articuladas com sua realidade e reconhece o potencial de sua comunidade. Reconhecemos que as instituições de ensino, ao atestar a importância de cultivar a árvore da resistência, podem:

[...] oferecer bons resultados, pois a qualidade está muito mais relacionada à formação inicial e continuada de professores e à assistência permanente por serviços de supervisão, complementados por prédios especialmente planejados, equipamentos adequados, material didático específico e alimentação escolar apropriada. Tudo isso envolvido pela participação das famílias e da comunidade local (Brasil, 2007, p.6).

Nessa direção, a escola do campo passa a ser um espaço-tempo de articulação e fortalecimento de um projeto societal diferente, pautado no diálogo e na participação ativa de toda a comunidade e na formação de seus sujeitos. No entanto, faz-se necessário compreender que esta mesma instituição, por ser um território em disputa, “pode ajudar a enraizar ou a desenraizar; pode ajudar a cultivar utopias ou um presenteísmo de morte” (Caldart, 2003, p.70). Assim, necessitamos deixar cada vez mais evidente o projeto de sociedade, de educação e de sujeito que defendemos e queremos construir. Aqui advogamos por uma forma outra de ser-estar no mundo, centrada no respeito, no reconhecimento e na validação das diferenças.

A construção de uma escola do campo que tenha sua organização e seu funcionamento pautado no respeito à cultura, às atividades econômicas e às tradições do povo do campo é reforçada pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, do Ministério da Educação. Esta legislação estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. A referida resolução aborda elementos referente às instituições escolares que se organizam de forma multisseriada, sinalizando que

[...] as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente (Brasil, 2008, p.4).

Historicamente, as escolas organizadas na perspectiva da multisseriação surgem para garantir a democratização da educação, possibilitando que os povos-territórios do campo possam ter acesso à escolarização em suas comunidades, mesmo com um número reduzido de sujeitos. No entanto, esta concepção contribuiu no processo de marginalização da multissérie e na precarização das escolas, pois a lógica capitalista, urbanocêntrica e seriada atribuiu a estas instituições um olhar inferiorizado, por atender a um quantitativo menor de estudantes, bem como o processo de ensino e aprendizagem descontextualizado, desconsiderando os distintos processos/níveis de aprendizagem das(os) estudantes. A essas escolas eram ofertadas as sobras/restos e/ou propostas curriculares prontas oriundas das escolas seriadas localizadas no território urbano.

Assim, reconhecemos a escola com classes multisseriadas do campo como um território potente, não apenas para garantir que todos os estudantes possam acessar à escola em suas comunidades. Compreendermos a multissérie como uma prática

curricular transgressora que rompe as barreiras da seriação e compreende o estudante como sujeito integral, heterogêneo e capaz de ensinar-aprender de forma contextualizada e contínua.

A legislação específica da Educação do Campo segue advogando por uma escola de qualidade social centrada nos estudantes e na sua aprendizagem. Essa compreensão é ressaltada na Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, do Ministério da Educação, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. A construção de uma Escola do Campo que garanta a qualidade social pressupõe alguns requisitos prescritos na resolução. Dentre eles podemos citar:

I - revisão das referências conceituais quanto aos diferentes espaços e tempos educativos, abrangendo espaços sociais na escola e fora dela; II - consideração sobre a inclusão, a valorização das diferenças e o atendimento à pluralidade e à diversidade cultural, resgatando e respeitando as várias manifestações de cada comunidade; III - foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes; IV - inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como objetivo a aprendizagem do estudante; [...] (Brasil, 2010a, p.3).

A Escola do Campo, e aqui em específico, as organizadas na perspectiva das classes multisseriadas, é um espaço-tempo de potencialização das marcas identitárias culturais e sociais das comunidades camponesas. Desse modo, as instituições escolares necessitam superar a perspectiva capitalista, instrumentalista e bancária implantada pela lógica colonial e passar a promover práticas curriculares interculturais, fortalecendo o diálogo, a partilha, o afeto e o pertencimento da comunidade camponesa, com a escola e seu território.

Uma escola do campo construída em diálogo com a realidade das(os) estudantes do campo é um dos princípios da Educação do Campo evidenciados no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Os movimentos sociais do campo defendem:

valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação

do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas (Brasil, 2010b, p.2).

Compreendemos que a Escola do Campo é fruto das práticas decoloniais ao promover metodologias que contribuam na construção de uma outra sociedade, centrada na justiça social. Todavia, ao refletirmos sobre o assunto, a política de Educação do Campo se materializa quando garante o direito à escola pública, gratuita e de qualidade social, referenciada em seus povos-territórios.

As instituições escolares localizadas nos territórios camponeses, construídas no movimento e na resistência ao que é imposto colonialmente e favoráveis ao que é ressignificado/proposto de forma decolonial, constituem-se como um revide civil e epistêmico que oportuniza espaços de sentir-pensar-viver de formas outras, fora dos cânones coloniais, capitalistas e urbanocêntricos. No entanto, faz-se necessário considerar que “as fronteiras sempre irão existir, pois a opção decolonial não apaga a diferença, porém esses limites não significam dizer que estar de um lado ou de outro da fronteira denota uma posição melhor ou pior” (Silva; Torres, 2019, p.87).

Torna-se urgente e emergente lutas constantes na construção de uma educação do campo que atenda aos anseios de seus povos-territórios. É nessa perspectiva que se propõe refletir acerca dos processos de fechamento das escolas do campo que são reforçados pela lógica urbanocêntrica ao relegar os povos-territórios camponeses a planos inferiores, a partir da concepção de que no campo não se faz necessário investir em escolas.

Assim, destacamos a conquista da Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. A partir desta legislação, fica determinado que

o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014, p.1).

Dessa forma, ficou determinado que o processo de fechamento de escolas do campo não pode ocorrer sem um estudo diagnóstico e sem uma análise criteriosa

dos impactos que essa ação vai gerar na comunidade e em seus sujeitos. O processo de fechamento e/ou qualquer procedimento que venha ocorrer nas escolas do campo necessita ser dialogado com a população. Todavia, lutamos contra o encerramento das atividades pedagógicas nas escolas dos territórios camponeses. Fechar uma escola é desenraizar as(os) estudantes do campo, obrigando a tomarem o território urbano como referência de sua formação. O fechamento das escolas localizadas nos territórios camponeses provoca o enfraquecimento da comunidade. As instituições nestas localidades funcionam como elemento da árvore da resistência, trazendo vida e atribuindo sentido à comunidade.

Estudos de Hage (2014, p.1173) indicam que “em grande medida, as escolas fechadas no campo, são as multisseriadas, envolvidas em uma complexidade de aspectos que implicam em sua existência e atuação [...]”. Defendemos o processo de criminalização do fechamento indevido e irregular das escolas. A iniciativa da campanha realizada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), no ano de 2011, intitulada “Fechar escolas é crime”, com o objetivo defender a educação pública como um direito de todos, contribui nos processos de denunciar os excessivos fechamentos de escolas, as condições precárias e os massacres vividos pelos povos do campo, bem como, reivindicar melhores condições para manutenção das escolas dos territórios camponeses. Pontuamos que, apesar disto e do aparato legal, as escolas continuam sendo fechadas. Entre os anos de 2018 e 2021 foram fechadas um total de 4.052 escolas do campo no Brasil.¹

A escola é um espaço-tempo de resistência e fortalecimento das raízes culturais e identitárias de um coletivo. Seguimos questionando: o que se faz legalmente quando uma instituição escolar não possui estudantes para ofertar uma educação básica, no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA)? A solução seria fechar e/ou desativar? Defendemos que não. As instituições escolares localizadas no campo, ao invés de serem fechadas, sob a alegação de falta de estudantes, seguem sendo, no território, um local de socialização, aprendizagem e coletividade. Desse modo, poderiam ser ressignificadas e reutilizadas pela comunidade como espaços educativos e formativos, de lazer, com atividades culturais, esportivas, bibliotecas e cursos livres, dentre outros.

Em suma, o projeto de Educação do Campo, na perspectiva decolonial, tem sido uma luta constante dos povos-territórios camponeses. As legislações específicas para o campo representam as conquistas dos movimentos sociais na garantia de uma escola específica e diferenciada no território camponês. No cenário de negação e inferior-

1 Dados disponíveis em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/tei/v24n72/1982-0305-teias-24-72-0330.pdf>

rização sofrido pelos(as) camponeses(as), a escola com classes multisseriadas, tecida na fronteira das atitudes coloniais e decoloniais, necessita ser pensada como promotora de práticas curriculares centradas nos interesses sociais, políticos, culturais e educacionais das comunidades camponesas.

Assim, consideramos que a escola com classes multisseriadas do campo, caracterizada pela junção de estudantes de diferentes anos/séries, processos de aprendizagens em uma mesma classe escolar, sob a responsabilidade de um(a) único(a) docente, é uma organização curricular muito comum nos territórios camponeses, em especial nas regiões Norte e Nordeste do Brasil (Moura; Santos, 2012). Essa organização curricular também chamada de unidocentes (Hage, 2014), vai na contramão da lógica colonial, capitalista e urbanocêntrica que as consideram como um problema no sistema que necessita ser corrigido a partir da lógica da seriação. Desse modo, seguimos argumentando que o problema não está no processo de multisseriação, mas sim, na ausência de propostas curriculares e de políticas de formação docente que versem sobre o trabalho político-didático-pedagógico nas classes multisseriadas.

É importante salientarmos que a lógica da multisseriação não é uma organização curricular que se dá unicamente no Brasil. Parente (2014, p.82) pontua que

apesar de o discurso sobre o fechamento das escolas do campo articular-se à lógica econômica, tanto em países desenvolvidos como em países em desenvolvimento, há evidências de que a multisseriação, como forma de organização escolar, no primeiro caso, não se atrelou a um empobrecimento da oferta educacional. Já em países em desenvolvimento, como no caso brasileiro, a multisseriação, articulada à oferta educacional tardia às populações do campo, assim o fez de maneira empobrecida, a começar pelas condições materiais das próprias escolas.

Assim, consideramos que em países desenvolvidos, a multisseriação é uma opção metodológica que não compromete a prática curricular e nem o processo de ensino e aprendizagem nas escolas. Isso pode ser atribuído, sobretudo, à compreensão e à implementação de políticas e práticas que reconhecem a importância de ciclos formativos específicos e diferenciados, investimento na infraestrutura das instituições, currículo e materiais didático-pedagógicos próprios para multisseriação.

Por outro lado, em países em desenvolvimento, como o caso do Brasil, a proposta da multisseriação é geralmente associada a uma oferta educacional não desenvolvida e empobrecida. Essa compreensão é expressão da “colonialidade do poder,

do ser, do saber e da mãe natureza” presente nas escolas-territórios camponeses, que historicamente têm sido vistos como inferiores e não produtores de saberes válidos.

As escolas com classes multisseriadas do campo assumem um papel político-sócio-pedagógico transgressor, na medida que seguem oportunizando aos povos-territórios do campo o acesso à escolarização. Concordamos com Moura e Santos (2012, p.71) ao sinalizarem que se não fossem essas escolas, “os altos índices de analfabetismo que sempre marcaram a história da educação nacional seriam ainda mais alarmantes”. No entanto, consideramos que a organização das classes multisseriadas marcada pela heterogeneidade é uma proposta curricular contextualizada que reconhece nas diferenças a possibilidade de práticas outras forjadas na coletividade.

Consideramos que o caráter heterogêneo das classes multisseriadas potencializa os processos de ensino e de aprendizagens. No entanto, as reflexões teórico-práticas que fundamentam nossos estudos sinalizam a necessidade de superar/transgredir o modelo seriado urbano de ensino, ou seja, romper a lógica homogênea presente na proposta curricular estruturada por anos e séries. Segundo Hage (2014, p. 1175), é

a presença do modelo seriado urbano de ensino nas escolas ou turmas multisseriadas que impede que os professores compreendam sua turma como um único coletivo, com suas diferenças e peculiaridades próprias, pressionando-os para organizarem o trabalho pedagógico de forma fragmentada, levando-os a desenvolver atividades de planejamento, curricular e de avaliação isolados para cada uma das séries, de forma a atender aos requisitos necessários à sua implementação.

A multisseriação centra-se em práticas coletivas, realizadas em diversos tempos e espaços curriculares dentro e fora da escola. É, portanto, um lugar onde se reconhece outras formas de se produzir conhecimento, valorizando os saberes e histórias de seus sujeitos. Torna-se urgente problematizar e investir na infraestrutura e nas práticas curriculares e pedagógicas das escolas com classes multisseriadas do campo. Para Hage (2014), a superação do paradigma seriado urbano de ensino ocorre com a participação autoral individual e coletiva de toda comunidade escolar no sentir-pensar-viver do seu projeto político pedagógico, do currículo, do planejamento, da didática, da gestão e dos processos avaliação forjados na escola.

Nesse sentido, o saber-fazer no contexto das classes multisseriadas sinalizam formas outras de se ensinar e aprender, ações estas mediadas por práticas curriculares específicas e diferenciadas, fundamentadas nas realidades de seus sujeitos e comunidades. Santos e Moura (2012) ao refletirem sobre as experiências, os saberes, as práticas

e as resistências realizadas no contexto dessas escolas, apontam a existência de uma pedagogia das classes multisseriadas.

A escola com classes multisseriadas do campo “é mais que um local onde se ensina e se aprende a ler e a escrever; é um território onde acontecem os processos de descobertas, de socialização, de fortalecimento e ressignificação de valores” (Silva, 2021, p.116). O cotidiano da escola e da sala de aula, estruturada na perspectiva da multisseriação, acontece na relação indissociável entre teoria e prática. É com este entendimento que consideramos a escola com classes multisseriadas do campo como um projeto centrado no pensamento de fronteira (Mignolo, 2008), pois emerge das feridas coloniais e resistências dos povos-territórios do campo, na busca de uma instituição escolar que os representem. Assim,

considerando a existência de uma pedagogia própria das classes multisseriadas, fruto dos saberes e experiências cotidianas dos professores que atuam nessas classes, é preciso defender a construção de políticas públicas de formação docente que respeitem as singularidades do multisseriamento e da Educação do Campo (Santos; Moura, 2012, p.80).

Nesse sentido, a pedagogia das classes multisseriadas busca romper a lógica urbanocêntrica da seriação e propõe às escolas um currículo contextualizado e práticas pedagógicas e processos formativos de professores(as) que reconheçam a multisseriação como espaço-tempo formativo. No intuito de destacar inicialmente quatro características que constituem a escola com classes multisseriadas do campo que sinalizam pedagogias, conhecimentos e outras formas e conteúdos, construímos a Figura 2.

Figura 2- Características da escola com classes multisseriadas do campo

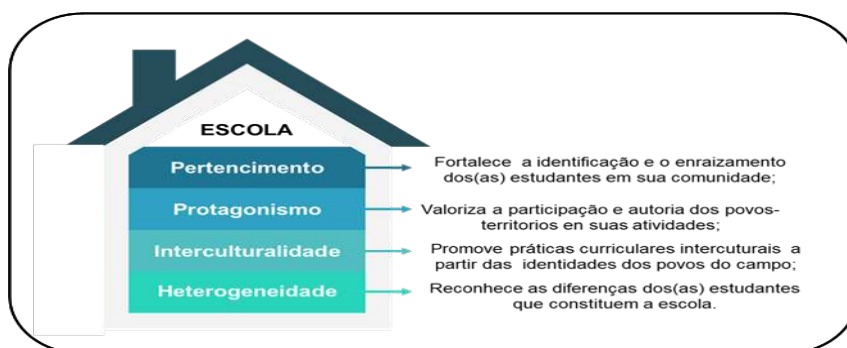


Ilustração: Os autores (2022)

Assim, a heterogeneidade, a interculturalidade, o protagonismo e o pertencimento são características que constituem a escola com classes multisseriadas do campo voltada para a garantia do direito de os estudantes acessarem processos educacionais crítico-reflexivos. A escola com essa tessitura está voltada para a formação humana. Isso significa dizer que suas práticas curriculares necessitam atender as (inter)realidades de seus sujeitos.

A escola com classes multisseriadas do campo, por ser fronteira, é gestada com a desobediência civil e epistêmica (Mignolo, 2008) dos povos-territórios do campo. O revide político-pedagógico proposto pela Educação do Campo, configura-se como uma proposta de ruptura dos processos de negação e silenciamento dos modos de sentir-pensar-viver nas comunidades camponesas. Desse modo, defendemos a existência de escolas localizadas no campo, fundamentada em uma pedagogia das classes multisseriadas, fora da lógica da precarização, subalternização e descontextualização. Militamos por uma escola que esteja vinculada à realidade e interesses de seus povos-territórios e comprometida com sua emancipação.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS: CULTIVANDO E COLHENDO FRUTOS DA ÁRVORE DA RESISTÊNCIA A PARTIR DA ESCOLA COM CLASSES MULTISSERIADAS DOS POVOS-TERRITÓRIOS CAMPONESES

[...] Se insistirem em perguntar por que ocupamos?
Ocupamos pra produzir o pão da vida,
Ocupamos pra matar a fome de milhões de bocas famintas,
Ocupamos pra semear vida nos quatro cantos da nação.
Ocupamos pra produzir a existência,
Ocupamos pra libertarmos a mãe de nossa gente
Das cercas da morte da morte do capital
Ocupamos a escola pra tirar o conhecimento das cercas da morte
Ocupamos a educação para sair da escravidão
Ocupamos a sabedoria pra derrubar as cercas da ignorância,
Se voltarem a perguntar: por que ocupamos?
Em luta ocupamos pra desarmar os fuzis da morte
Ocupamos pra destruir o capital da morte
Enfim, ocupamos simplesmente em nome da vida
Por que do Estado, não nascem sementes [...]
(Apiaim, 2015, p.52)

Com esse fragmento poético de Apiaim (2015), que para nós é um manifesto de luta e resistência dos povos-territórios camponeses, ergue-se a bandeira de luta por dignidade e justiça social das/nas comunidades camponesas. Ao afirmar que “ocupamos simplesmente em nome da vida”, ele reflete a luta, a resistência e a determinação dos povos do campo de seguir construindo projetos sociais diferentes, centrados em suas raízes. Assim, a partir da pergunta do autor/poeta “Por que ocupamos?”, gostaríamos de fazer uso da licença poética para seguirmos indagando: Os povos-territórios camponeses estão ocupando as escolas com classes multisseriadas do campo na condição de protagonistas ou coadjuvantes? Os saberes-histórias das comunidades camponesas ocupam lugares e papéis de referência nas políticas e práticas curriculares?

Ao perguntarmos “Por que ocupamos?”, a resposta se divide em múltiplas dimensões, incluindo o compromisso de seguir cultivando e semeando a árvore da resistência que brota das ações-reflexões-ações dos movimentos sociais camponeses e de todos os sujeitos, instituições e coletivos que defendem um projeto de educação no/do campo. A escola com classes multisseriadas do campo configura-se como um território emblemático de resistência onde “ocupamos a escola pra tirar o conhecimento das cercas da morte”. Desse modo, esta instituição escolar é um espaço-tempo de vida, que promove um currículo em movimento que respeita, valoriza e dialoga com a cultura e as identidades de suas comunidades.

Consideramos que a árvore de resistência da Educação do Campo é fruto de um trabalho coletivo que atua pela força das memórias, místicas e valores de seus povos-territórios. Portanto, esses elementos se fortalecem a cada geração, e são enraizados/nutridos pela sabedoria ancestral e pelas experiências das comunidades camponesas. Um dos frutos da Educação do Campo é um projeto político-pedagógico-epistêmico de mudança e emancipação, onde os saberes-histórias dos povos-territórios sejam valorizados e incluídos nas escolas.

Essa árvore ganha caule, ou seja, sustenta-se por meio do diálogo, da esperança, da luta e da resistência dos povos e comunidades camponesas, que advogam a condição de ser-estar no mundo como sujeitos de direito. A metáfora do caule como símbolo de sustentação reflete a força e os esforços coletivos que constituem as propostas de uma educação do campo socialmente referenciada nas marcas identitárias de seus povos-territórios.

Como frutos dessa árvore, podemos sinalizar o direito à terra, a conquista de políticas públicas e a constituição de escolas do/no campo, que possuem currículos específicos e diferenciados. Esses frutos são vitórias e conquistas que foram e são obtidas ao longo da luta dos movimentos sociais ligados à Educação do Campo. A menção

às escolas do/no campo, com uma proposta curricular autoral é um fruto importante que por vezes ainda “não amadureceu” completamente. Mas queremos evidenciar aqui a importância de se sentir-pensar-viver escolas que sejam nos territórios e de seus povos. Essa proposta é um ainda-não que necessita ser cada vez mais reforçada e advogada. Assim, seguimos esperando escolas que se constituam em diálogo com as suas comunidades, que promovam uma educação contextualizada, comprometida com o enraizamento de seus sujeitos.

A escola com classes multisseriadas do campo constitui-se aqui como um espaço-tempo que pode somar na árvore de resistência da Educação do Campo, alinhada com o enraizamento e pertencimento dos povos camponeses. Desse modo, essa instituição estrutura-se através do pertencimento, do protagonismo, da interculturalidade e da heterogeneidade. Portanto, a escola do/no campo representa uma opção decolonial e intercultural crítica, pois é compreendida enquanto um território de ensino-aprendizagem, um campo de luta, de (re)afirmação de direitos e de enraizamentos identitários.

Convidamos a todos, especialmente a comunidade acadêmica/científica, para nos unirmos no cultivo de árvores de resistência que representam as lutas por direitos, valorização e reconhecimento das pluri-identidades camponesas. Juntos, podemos contribuir na construção de uma educação do campo que se torne um projeto de transformação político-social. Sendo assim, vamos juntos plantar e cultivar essa resistência junto aos movimentos sociais do campo.

REFERÊNCIAS

- APIAIM, Adilson de. “Por que ocupamos?” In: APIAIM, Adilson de; BILHA, Elemar Luciano Pereira. *Armas, flores e amores: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta*. Cachoeira do Sul: Editora Monstro dos Mares, 2015. p.52.
- ARROYO, Miguel González. “Os movimentos sociais e a construção de outros currículos”. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Curitiba, n. 55, p. 47-68, jan.-mar. 2015.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2011.
- BRASIL. *Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). 2010b.
- BRASIL. *Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. 2010a.
- BRASIL. *Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014*. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014.
- BRASIL. *Parecer CNE/CEB Nº 23, de 12 de setembro de 2007*. Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. 2007.
- BRASIL. *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.
- CALDART, Roseli Salette. “A Escola do Campo em movimento”. *Currículo sem Fronteiras*. v.3, n.1, p.60-81, jan.-jun. 2003.
- FERREIRA, Michele Guerreiro. “Educação das relações étnico-raciais e prática curricular de enfrentamento do racismo na Unilab”. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-graduação em Educação, 2018.
- FERREIRA, Michele Guerreiro; SILVA, Janssen Felipe da; FEITOSA, Saulo Ferreira. “Descolonizando o currículo: reflexões a partir da contribuição de Enrique Dussel para a construção de um currículo antirracista”. *Revista Cocar, [S. l.]*, n. 24, 2024.

HAGE, Salomão Mufarrej. “Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo”. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 35, n.º. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MIGNOLO, Walter. “Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política”. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, Rio de Janeiro, n. 34, p. 287-324, 2008.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. “A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente”. *Debates em Educação*. Maceió, Vol. 4, n.º 7, jan./jul. 2012.

PARENTE, Cláudia da Mota Darós. “Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro”. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 57-88, jan.-mar. 2014.

SANTOS, Aline Renata dos; SILVA, Janssen Felipe da. “Currículo pós-colonial e práticas docentes descoloniais: caminhos possíveis”. *Debates em Educação*, Maceió, Vol. 12, número especial, 2020.

SILVA, Isaias da. “Escola, território de direito: expectativas da comunidade campesina sobre a escola com turmas multisseriadas do campo”. 2021. 292 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Centro Acadêmico do Agreste, Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea, 2021.

SILVA, Janssen Felipe da; SANTOS, Aline Renata dos. “Tensão entre memória colonial e a memória decolonial na construção do currículo escolar: uma problematização das heranças coloniais”. *Revista Espaço do Currículo*, v. 16, n. 1, p. 1-12, 2023.

SILVA, Janssen Felipe; TORRES, Denise Xavier. “Passos em direção a uma perspectiva pós-colonial de avaliação da aprendizagem: fundamentos, planejamento e práticas”. *LES - Linguagem Educação Sociedade*. Teresina, ano 24, n. 42, mai.-ago. 2019.

VALA, Jorge. “A Análise de Conteúdo”. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento, 1990, p.101-128.

