

Melhores Trabalhos

CIÊNCIAS HUMANAS

Organizadores:

**Antônio Wendell de Oliveira Rodrigues
Exedito Wellington Chaves Costa
Ícaro Dias Diógenes
Maria do Socorro de Assis Braun
Wilami Teixeira da Cruz**



Ministério da Educação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE
Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação



**Congresso Internacional Virtual de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação do IFCE**

Melhores Trabalhos

Ciências Humanas

Fortaleza, 2022

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO CEARÁ – IFCE**

Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação – PRPI

Reitor

Jose Wally Mendonça Menezes

Pró-reitora de Ensino

Cristiane Borges Braga

**Pró-reitor de Administração
e Planejamento**

Reuber Saraiva de Santiago

Pró-reitora de Extensão

Ana Claudia Uchôa Araújo

**Pró-reitora de Pesquisa,
Pós-graduação e Inovação**

Joélia Marques de Carvalho

Pró-reitor de Gestão de Pessoas

Marcel Ribeiro Mendonça

**FUNDAÇÃO DE APOIO AO ENSINO, A PESQUISA E A EXTENSÃO
DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
DO CEARÁ - FAIFCE**

Presidente

Ernani Andrade Leite

**CONGRESSO INTERNACIONAL VIRTUAL DE PESQUISA E
INOVAÇÃO DO IFCE - CONINP**

Presidente

Ícaro Dias Diógenes

Membros

Antônio Wendell de Oliveira Rodrigues

Expedito Wellington Chaves Costa

Maria do Socorro de Assis Braun

Maria Laênia Teixeira Alves

Maria Elizabeth Santos Soares

Renato Teixeira Moreira

Marco Henrique de Brito Mudo

Igor Moraes Paim

Wilami Teixeira da Cruz

EXPEDIENTE

Organizadores

Antônio Wendell de Oliveira Rodrigues

Expedito Wellington Chaves Costa

Ícaro Dias Diógenes

Maria do Socorro de Assis Braun

Wilami Teixeira da Cruz

Capa

Julio Pio Monteiro

© 2022 Aliás Editora

© 2022 Instituto Federal do Ceará

Edição Executiva

Anna K. Lima

Isabel Costa

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará**

Congresso Internacional Virtual de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação do IFCE.
Melhores Trabalhos: E-book 3 - Ciências Humanas. / Organizador: Antônio Wendell de
Oliveira Rodrigues. (et. al.) --. Fortaleza: IFCE, 2022.

120 p. il.

E-book no formato PDF 3.085 KB

ISBN: 978-65-86800-33-3

1. Ciências Humanas. 2. Educação. 3. Aprendizagem. I. Rodrigues, Antônio Wendell de
Oliveira (Org.). II. Costa, Expedito Wellington Chaves Costa (Org.). III. Diógenes, Ícaro
Dias (Org.). IV. Braun, Maria do Socorro de Assis (Org.). V. Cruz, Wilami Teixeira da
(Org.). VI. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. VII. Título.

Bibliotecária responsável: Sara Maria Peres de Moraes CRB N° 3/901

PREFÁCIO

Inicialmente, é uma honra ter participado deste evento do IFCE, intitulado CONINP, que mostra sua grandeza como instituição não somente de ensino, mas de pesquisa, e sem esquecer, obviamente a extensão. E posteriormente, por ser autor deste prefácio agradeço a honra duplamente, em uma instituição admirável.

Desta forma, o prefácio não é só um agradecimento nem apenas uma apresentação, mas é uma síntese das essências dos trabalhos selecionados, que palavra por palavra, ideia por ideia, fizeram o evento se tornar não somente uma junção de ideias e trabalhos, mas uma difusão de conhecimentos e de ciências construídas ao longo do trabalho diário e árduo de estudantes e professores.

Entre vários trabalhos, selecionaram-se alguns que mostraram um pouco desse “mundo de conhecimentos”, construído diariamente com discussões, leituras, e principalmente vontade, dedicação e muita força por estudantes e professores. Desse modo, serão apresentados alguns desses trabalhos que construirão um evento científico para disseminação de pesquisas e práticas.

A começar pelo trabalho A Política da Educação Profissional no Brasil: reflexões acerca da Educação Profissional de Nível Médio em Escolas Públicas do Estado da Bahia, que textualizou um assunto tão “puro” relacionado ao IFCE. Em segundo, Papo Jovem: o que os jovens querem (saber) dizer, no qual a discussão versa sobre os estudantes. Em terceiro, o reflections about the importance of implementing a geoconservation unit in the Rio Poti Canyons Region, Crateús-Ce, que reflete as dinâmicas geográficas. Em quarto, Projeto “debate com ginga”: uma interlocução entre capoeira, relações étnicoraciais e gênero, que apresenta conhecimentos relacionados às temáticas emergenciais das Ciências Humanas. Em quinto, um ponto muito discutido entre docentes: Formação Continuada de Professores na Perspectiva do Desenvolvimento Profissional Docente. Em sexto, destaca-se a discussão do currículo: Currículo, Práxis e Educação: conceitos chaves para promover uma outra pedagogia. Em sétimo, é importante citar a nova lógica de análise da sociedade e os efeitos pós-pandêmicos: Conflitos e desafios causados pelo ensino remoto emergencial gerado pela pandemia do Covid-19 no Ensino Técnico-Integrado do IFCE – *Campus* Fortaleza. Em oitavo, Patrimônio Cultural e Ensino de História: a memória local como estratégia de ensino-aprendizagem, que mostra a importância de entender a história, construções físicas, e principalmente, sociais e históricas. Em nono, o trabalho Feminismos Plurais na terra da luz: biografias de resistência, que mostra o papel da mulher na construção da

sociedade, entre suas lutas e resistências. Por fim, o texto A avaliação da aprendizagem escolar nas atividades não presenciais: o caso brasileiro, que destaca novamente o desafio escolar perante o ensino durante a pandemia.

Destarte, é uma enorme satisfação citar esses trabalhos e todos aqueles que construíram o evento e foram responsáveis por cada discussão e construção, pois, como toda obra coletiva é plural, destaca-se a necessidade de aceitar o “novo”, o “complexo” e o diferente.

Portanto, entre novas formas de aprendizagem, formas de pensamento, gênero e os grandes papéis da mulher na sociedade, entre tantas questões e temáticas, é uma honra verificar o papel das Ciências Humanas na discussão da sociedade não apenas com palavras, mas, sim, uma grande obra coletiva, em que cada um assume seu papel continuamente, e de forma exemplar e dedicada.

Que sejam possíveis mais momentos assim!

Prof. Dr. Enos Feitosa de Araújo

Professor do IFCE - *Campus Umirim*

SUMÁRIO

PAPO JOVEM: O QUE OS JOVENS QUEREM (SABER) DIZER _____	8
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE _____	21
FEMINISMOS PLURAIS NA TERRA DA LUZ: BIOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA ____	35
CURRÍCULO, PRÁTIS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS CHAVES PARA PROMOVER UMA OUTRA PEDAGOGIA _____	52
A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA ____	67
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: O CASO BRASILEIRO. _____	80
CONFLITOS E DESAFIOS CAUSADOS PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL GERADO PELA PANDEMIA DO COVID-19 NO ENSINO TÉCNICO-INTEGRADO DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA. _____	93
PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A MEMÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM _____	108

PAPO JOVEM: O QUE OS JOVENS QUEREM (SABER) DIZER

YOUTH TALK: WHAT YOUNG PEOPLE WANT TO (KNOW) SAY

Raquel Viana dos Anjos

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
raquel.dosanjos@ifpi.edu.br

Izac de Sousa Belchior

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
izac.belchior@ifpi.edu.br

Glaucimara Alves da Costa Vieira

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
glaucimara.vieira@ifpi.edu.br

Ana Flávia Cardozo Vitória

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
flavia.cardozo@ifpi.edu.br

Eldimário Ribeiro Lima

Servidor Técnico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, Brasil
eldilima@ifpi.edu.br

RESUMO

Este relato apresenta um projeto de extensão realizado com estudantes (homens e mulheres) do Ensino Médio Integrado ao Técnico do Instituto Federal do Piauí - *Campus* Uruçuí, em 2017. O projeto promoveu o Protagonismo Juvenil em discussões através de filmes/documentários sobre os temas: Lugar de Fala do Jovem na Pós-Modernidade, Gênero, Sexualidade, entre outros. O objetivo geral foi a construção de vínculos entre jovens do *campus* e outros/as jovens da cidade. A metodologia apresentou cinco fases: seleção de estudantes bolsistas; seleção da instituição parceira; escolha do material didático-pedagógico; delimitação dos temas e convite a equipe multidisciplinar; aplicação questionário para avaliação. Os resultados indicaram que o tema Identidade, Gênero e Sexualidade foram o de maior interesse pelos/as jovens e a comunidade. As conclusões apontaram que os/as jovens procuram oportunidades como agentes protagonistas, estão dispostos a se posicionarem aos dilemas enfrentados, anseiam por mais oportunidades como essa para serem ouvidos/as.

Palavras-chave: Juventudes. Protagonismo Juvenil. Interação.

ABSTRACT OR RESUMEN

This report presents an extension project carried out with students (males and females) from Integrated High School to the Technician of the Federal Institute of Piauí, Uruçuí *Campus*, in 2017. The Project promoted the Youth Engagement in discussions through films/documentaries on the themes: Place of Speech of the Young in Postmodernity, Gender, Sexuality, among others subjects. The overall goal was to build bonds between *campus* youth and other young people in the city. The methodology presented five phases: selection of scholarship students; selection of the partner institution; choice of didactic-pedagogical material; delimitation of themes and invitation to multidisciplinary team; questionnaire application for evaluation. The results indicated that the theme Identity, Gender and Sexuality were the most of interest by young people and the community. The conclusions pointed out that young people seek opportunities as protagonists, they are willing to stand on themselves to the dilemmas faced, and they look forward for more opportunities like this to be heard.

Keywords: Youths. Youth Protagonism. Interaction.

1. INTRODUÇÃO

Neste relato de experiência buscaremos apresentar as ações desenvolvidas por um grupo de profissionais e estudantes pertencentes ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí na cidade de Uruçuí, no Sul do estado, à 475km da capital Teresina. A ação em questão, trata do Projeto de Extensão intitulado *Papo Jovem* e que foi desenvolvido durante o ano letivo de 2017. Buscou-se apresentar os resultados da execução do projeto na época, bem como refletir sobre seus efeitos na comunidade. Para além disto, refletir acerca da situação dos jovens na sociedade, a partir da experiência dos jovens da cidade de Uruçuí, onde se encontra o *campus* do Instituto Federal de trabalho e a importância de ações de extensão para fortalecimento do vínculo entre escola - comunidade.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus Uruçuí* atende a um público majoritariamente formado por jovens, pois esta instituição até a execução do projeto oferecia dois cursos técnicos integrados ao ensino médio – Técnico em Agropecuária e Técnico em Agroindústria, além de dois cursos subsequentes nas mesmas áreas e três cursos superiores (Licenciatura Plena em Matemática, Licenciatura Plena em Ciências Biológicas e Bacharel em Engenharia Agrônômica), e por esta razão tornou-se interessante promover o debate sobre temas relacionados a Juventude(s). Outro ponto que se pretendeu foi a atuação para além do espaço escolar e mais próximo à comunidade local, pois acredita-se ser importante expandir as ações acadêmicas da instituição federal para a cidade, em prol de um estreitamento de relações. É importante destacar que o IFPI - *Campus Uruçuí* está localizado à 10 km da área urbana da cidade e que a distância, assim como, a ausência de transporte público, inviabiliza uma maior participação da comunidade nas ações que são desenvolvidas no *campus*. Por essa razão também, decidiu-se descentralizar o projeto para que fosse estendido a outros jovens da cidade, mas que não estudavam no IFPI, em parceria com outra escola, da própria comunidade na área urbana, que também atendesse e trabalhasse com essa faixa etária e estivesse interessada em participar desta proposta de integração entre eles, na construção de vínculos positivos entres esses jovens.

As ações se pautaram na criação de um ambiente de discussão convidativo, em que os jovens se sentissem estimulados a falarem, em que a discussão temática importasse para eles e para motivá-los a participarem de todas as etapas do projeto, mas sem criar um ambiente de hostilidade ou de intimidação por estarem junto de seus professores e/ou outros profissionais convidados que tivessem ampla experiência técnica sobre o tema em debate ou em estudo. Assim, não se utilizou como estratégia o oferecimento de palestras comumente nos formatos já conhecidos, mas sim a

exibição de filmes e/ou documentários, gratuitos, seguido de roda de conversa coordenada pelos estudantes bolsistas voluntários com a ajuda e orientação dos professores envolvidos. Destaca-se como objetivo geral a construção de vínculos entre os jovens da comunidade escolar e os outros jovens da cidade de Uruçuí (PI), que não estudavam no *campus*, propiciando entre eles um diálogo sobre temas pertinentes a condição deles na sociedade com o intuito de refletir possibilidades de superação de problemas e dilemas enfrentados nessa fase da vida. Para atender este macro objetivo pontuou-se os objetivos específicos que foram responsáveis pelas ações do projeto que consistiam em: fomentar o debate sobre a condição dos jovens no contexto social daquele ano, seus anseios e percepções sobre o mundo; articular ações concretas que poderiam estimular o protagonismo juvenil; promover uma troca de saberes e práticas entre os jovens da comunidade e ampliar a atuação de professores e alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí – *Campus* Uruçuí com outros jovens estudantes de outras instituições educacionais da cidade de Uruçuí.

Em relação aos jovens que participaram do projeto como bolsistas voluntários desejou-se que os mesmos desenvolvessem suas habilidades no âmbito do trabalho em grupo, do diálogo, da oratória, da organização, da pesquisa e da leitura de textos técnicos de acordo com cada tema de debate, de estudo. Além, é claro, de suscitar nos jovens em geral, o interesse pelos temas tratados e o estímulo ao protagonismo juvenil por entender que eles precisam se situar diante de sua condição na sociedade a qual integram. Para a instituição, acredita-se ter sido este projeto, uma contribuição a mais por estimular nos professores e estudantes o interesse pela pesquisa, pela docência e à extensão pela promoção da reflexão sobre a sociedade e sua necessidade de constante transformação através da troca de experiência entre as gerações.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O conceito de Juventude perpassa várias possibilidades de interpretação. Este é um tema necessário e muito caro para áreas como a Educação, Ciências Humanas e, de modo particular, para Sociologia e Antropologia. Muitos são os estudos e pesquisas que buscam para além de uma compreensão do tema uma contribuição contínua para definição do conceito de Juventude. Alguns teóricos pensam o conceito de juventude como algo construído para além de um dado biológico, mas também como um dado social como nos diz Mario Margulis y Marcelo Urresti:

Consideramos que la juventud es una condición constituida por la cultura pero que tiene una base material vinculada con la edad. A esto le llamamos facticidad: un modo particular de estar en el mundo, de encontrarse arrojado en su temporalidad, de experimentar distancias y duraciones. La condición etaria no alude sólo a fenómenos

de orden biológico vinculados con la edad: salud, energía, etc. También está referida a fenómenos culturales articulados con la edad. De edad como categoría estadística o vinculada con la biología, pasamos a la edad procesada por la historia y la cultura: el tema de las generaciones. (1996, p. 25).

Estando entre a fase infantil e a vida adulta, a juventude é uma fase da vida que atende a uma demanda de expectativas da sociedade em geral. Familiares esperam que seus jovens escolham a profissão certa, passem no vestibular, ao passo que temem o início da vida sexual e o uso de drogas por seus filhos. São vários os dilemas e questões que os jovens enfrentam durante essa e muitas vezes sem diálogo ou orientação. Cada momento histórico define quem é jovem e qual o seu papel na sociedade. Uma reflexão que precisa ser feita na atualidade são as novas configurações que o conceito de juventude tem tomado, afinal como nos diz Pereira:

Há que salientar ainda o que talvez seja o caráter mais importante da definição da juventude na contemporaneidade: sua supervalorização. Ser jovem, hoje, é um dos maiores desejos. E ser jovem implica modificar o corpo numa tentativa de retardar o envelhecimento, mas também tentar desfrutar um estilo juvenil, marcado pelo consumo de determinados bens materiais e simbólicos. Ocorre, assim, a extensão do que seria a faixa etária entendida como jovem, tanto para cima quanto para baixo: as crianças se tornariam jovens ou adolescentes cada vez mais cedo e os jovens adultos envelheceriam cada vez mais tarde. Já é fenômeno bastante estudado no contexto europeu o adiamento da saída da casa dos pais, por exemplo (PEREIRA, 2012).

A luz das contribuições de autores como Pais e Bourdieu, dentre outros, que construíram uma discussão mais abrangente sobre os sentidos e significados por trás desta fase da vida humana, chegou-se assim ao que hoje denomina-se como Juventudes no sentido plural da palavra. Estes autores nos ajudaram a pensar na abordagem do tema numa perspectiva de não homogeneização e a entender o conceito de Juventudes sob a ótica da pluralidade, apresentado assim por Freitas

Logo, penso, em concordância com muitos estudiosos do campo juvenil, a juventude não é uma unidade social; que ela se constitui numa diversidade de situações reveladoras, tanto de suas universalidades, quanto de suas particularidades, que necessariamente devem ser tomadas em consideração pelo intérprete que busca compreendê-la e explicá-la (FREITAS, 2013, p. 103)

Ainda para Freitas (2013), a discussão sobre o “conceito de Juventudes e suas expressões na própria escola” não seria homogênea produzindo além de um jogo de disputa como categoria teórica e categoria social, dois segmentos interpretativos possíveis:

Do ponto de vista das disputas teóricas, parece adequado situar duas vertentes interpretativas dominantes quando ao campo analítico sobre juventudes e suas respectivas 'linhagens teóricas': a) a corrente geracional, com base nas análises das discontinuidades, normatização continuadas e os conflitos geracionais, entre outros aspectos; e b) a corrente marxista, com esteio na análise dos aspectos fundamentais da juventude a partir de clivagens das desigualdades, reprodução das classes sociais, resistências de classe, entre outras questões (FREITAS, 2013, p. 103).

Logo, o tema é fértil de debates e para o autor, é percebido como "objeto de disputa conceitual", mas também como "objeto de investimento de políticas públicas", em que o Estado atua na reprodução de "hierarquizações sociais por meio de políticas públicas ou formas de atuação em nome da lei e da ordem" (Freitas, 2013, p. 104). Uma vez que o Estado assume a existência destes indivíduos e suas especificidades é necessário pensá-los e agir sobre estes. A escola e a formação para o trabalho via educação, surge como viés possível para a atuação do Estado.

Cabe a escola como representante do Estado e sociedade como ente privado oferecer o suporte necessário para que os jovens possam enfrentar e superar cenários diversos como desemprego, possíveis fracassos e medos. É necessário também cada vez mais conhecer os jovens que chegam à escola, e por assim dizer, "suas trajetórias de escolaridade e suas perspectivas de futuro" (CORROCHANO, 2014), para se pensar sobre um Ensino Médio que ofereça sentido na vida destes jovens e os orientem sobre que caminhos seguir pautados no seu protagonismo como sujeitos ativos, críticos e transformadores da realidade social concreta na qual estão inseridos.

A juventude se destaca como uma categoria social e não somente como mero processo de transição para a vida adulta. Os jovens são agentes que refletem sobre suas realidades e buscam as mudanças necessárias. Mesmo reconhecendo os avanços existentes na promoção e consolidação das políticas para a juventude, permanece como desafio a resistência dos jovens mais vulneráveis, sejam eles do campo ou da cidade, a um contexto de aumento das desigualdades sociais e avanço do neoliberalismo e a centralidade da atuação dos jovens na proposição, "implementação e controle social das políticas públicas" para a juventude (BARONE; LARANJEIRA, 2017, p. 79).

É importante destacar que os sujeitos do projeto são jovens que estão imersos no mundo rural, mas que com os avanços do capitalismo neoliberal globalizado, inclusive no meio rural, por meio do agronegócio, estes jovens apresentam comportamentos, dúvidas e necessidades semelhantes a seus congêneres do meio urbano. No entanto,

boa parte das pesquisas e atenção comumente são dadas aos jovens que residem nos grandes centros urbanos como nos confirma Zago:

A partir da literatura consultada sobre juventude rural, algumas observações merecem ser destacadas: a população chamada de jovem rural é pouco conhecida, negligenciada nas pesquisas e nas políticas públicas (CASTRO, 2005, apud ZAGO, 2013); predominam estudos que privilegiam sobretudo a dimensão do trabalho, deixando uma lacuna sobre a inclusão desses jovens nas demais esferas da vida (CARNEIRO, 2005: 244, apud ZAGO, 2013). (ZAGO, 2013, p. 166).

Assim, muito do que se produz sobre as juventudes se limita a realidade de grupos sociais situados em grandes capitais ou centros urbanos. É preciso também compreender e responder dúvidas que os jovens da região do cerrado piauiense, de contexto rural e do agronegócio possuem em relação aos aspectos do cotidiano juvenil. Como característica marcante os jovens da região do sul do Piauí possuem uma realidade social marcada, muitas vezes, pela necessidade de migração, trabalho no campo, pobreza, exclusão social, mas também de superação, esforço e projetos de futuro. Nesse contexto, os jovens dessa cidade possuem necessidades e demonstram curiosidades que são comuns a essa fase da vida, e que independem do lugar de suas vivências, seja o campo ou a cidade, pois no capitalismo informacional globalizado o modo de vida urbano e rural apresenta-se em contínuo processo de integração.

A própria ideia que se faz de quem é o jovem que vive no meio rural corrobora com uma lógica que pode de alguma maneira diminuir a importância dos estudos feitos sobre o tema uma vez que para muitos:

Os jovens rurais são vistos como partilhando tradições – por vezes, entendidas como sinônimo de atraso – e estando menos sujeitos à volatilidade do mundo contemporâneo. Essa impressão leva em conta as ideias de vínculo à terra, sistemáticas tradicionais de trabalho, observância à disciplina familiar, respeito aos mais velhos, ausência de maiores expectativas que não o casamento, uma vida simples, material e simbolicamente falando, a qual ancoraria a reprodução do modo de vida dos seus antepassados (SILVA, 2016, p. 95).

O que segundo Silva (2016), não corresponde mais a realidade, uma vez que a distância entre campo e cidade diminuiu significativamente já que dentre outras coisas o avanço tecnológico e nas comunicações, os fluxos migratórios, a melhoria dos transportes e das estradas corroboraram para a criação de um cenário onde o rural é interceptado por contextos que também perpassam o urbano. Nesse aspecto, o jovem que ora habita o mundo rural, hoje também pode enfrentar dilemas e situações que permeiam as preocupações de jovens urbanos, não os diferenciando tanto assim.

Vivendo em uma sociedade cada vez mais imersa nas redes sociais e no mundo digital, as sociabilidades virtuais, muitas vezes, se sobrepõem às sociabilidades reais, até mesmo no meio rural. Inseridos numa lógica cada vez mais imagética e pelas relações virtuais as novas gerações enfrentam outros dramas, agora relacionados com o mundo virtual, problemas de saúde mental como ansiedade, depressão, e questões sociais como solidão, lixamento virtual e bullying. A Educação possui um papel importante dentro deste contexto pois pode reproduzir padrões hierarquizantes ou promover reflexões que rompam com esses padrões. Nesta perspectiva é importante que possamos pensar no papel que a escola e os professores desenvolvem dentro deste contexto. É preciso que façamos duas reflexões: a primeira é sobre visão da sala de aula exclusivamente como espaço formal de conhecimento, sendo assim percebida como pouco atrativa e muito menos confortável para se tratar certos assuntos. A segunda reflexão é sobre a centralidade do professor na relação professor-estudante. Não queremos aqui desmerecer o trabalho e esforço do professor em sala de aula, muito menos sua trajetória de formação até a sua atuação. Gostaríamos apenas de nos permitir compreender que o sentido da escola e do professor está na existência dos estudantes, sem estes não há sentido sobre os demais. Esta reflexão é pautada também por Tomazzi e Lopes Júnior quando os autores falam sobre o nosso encantamento com nossas palavras e conseqüente afastamento dos estudantes:

Nós, professores, estamos tão preocupados em demonstrar o quanto sabemos sobre determinado assunto ou teoria que nos encantamos com nossas próprias elaborações e esquecemos de falar para eles. Isso é reforçado quando em nossas reuniões nos departamentos, nas universidades, ou nas dos colégios a nossa grande preocupação é falar dos nossos alunos, porque eles são assim e assado, etc. e passamos a nos preocupar em falar deles e nunca nos preocuparmos em falar com eles e para eles. (TOMAZI; LOPES JUNIOR, 2004, p. 73)

Foi pensando sob esta perspectiva que se tornou importante dar voz aos estudantes para se compreender seus anseios. Assim, a sugestão para que o projeto estivesse centrado “nos” jovens, mas também “para” e “com” os jovens foi compreendido como um diferencial importante para o seu desenvolvimento. Que os professores atuassem, mas de maneira menos central, deixando por assim dizer, o palco com os estudantes bolsistas voluntários. Essa atitude não nos tirava a responsabilidade pelo projeto e tão pouco diminuía o trabalho, apenas dava ênfase a importância dos jovens no projeto.

A opção pela exibição de filmes como estratégia para introdução de um tema e abertura para um espaço de conversa, surgiu como uma opção em meio a uma necessidade cada vez maior de educar para o uso das mídias sociais através de uma linguagem também mediada pelo uso de instrumentos tecnológicos. Em outras palavras, criar um ambiente semelhante a um cinema para discutirmos determinados temas se tornaria mais atraente do que a rotina escolar com seus livros e sala de aula. Assim “Os professores notaram que filmes poderiam servir de apoio pedagógico para suas disciplinas, valendo-se de aparatos tecnológicos acessíveis e da menção a conteúdos de maneira mais atraente que as tradicionais aulas expositivas” (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 604).

Por esta razão a ideia de criar um ambiente e um clima possível para que as conversas “com” e “para” os estudantes tomassem um ar menos formal, mas nem por isto menos importante ou menos seguro. A iniciativa atrairia o público-alvo e as discussões teriam um pano de fundo o filme exibido apresentado. Assim, procedeu-se e a execução do projeto e nos trouxe muitas reflexões necessárias e importantes que veremos mais adiante.

3. METODOLOGIA

O Papo Jovem como projeto de extensão foi aprovado pela Portaria nº 38 DG, de 08 de novembro de 2016, e foi desenvolvido no período de 27 de janeiro a 28 de outubro de 2017, com uma carga horária total de 40h. Para a execução do projeto formou-se uma equipe com quatro professores do chamado núcleo comum (núcleo responsável por ministrar disciplinas propedêuticas), um técnico em assuntos educacionais e seis discentes, que se submeteram a um processo simplificado destinado a estudantes do Ensino Médio Integrado para atuarem como bolsistas voluntários do projeto.

Tínhamos como ideia central do projeto o protagonismo juvenil, desta maneira as ações do projeto foram conduzidas pelos estudantes com acompanhamento dos docentes. Entre as temáticas que foram escolhidas e trabalhadas pelos estudantes selecionados neste projeto destacam-se: a situação e o lugar de fala do jovem na Pós – Modernidade, Direito, Cidadania e Estatuto da Criança e do Adolescente, Identidade e Etnias, Gênero e Sexualidade, Saúde, Drogas, Gravidez na Adolescência e Doenças Sexualmente Transmissíveis, Educação e Formação para o Trabalho, Cultura, Arte, Esporte e Lazer, Prevenção ao suicídio. A escolha dessas temáticas tem relação direta com o interesse desse segmento juvenil e que, por vezes, não encontra na família as condições necessárias para sanar suas dúvidas ou mesmo conversar sobre estes assuntos.

O projeto contou com cinco etapas de execução. A primeira etapa foi a seleção dos alunos bolsistas, através de um edital de processo simplificado interno. Em seguida, a seleção da instituição onde faríamos as exposições, em um primeiro momento imaginamos uma instituição educacional parceira, uma escola na cidade, no entanto pensamos melhor sobre as questões que impõem sobre o espaço escolar e optamos por buscarmos outro espaço. Assim, conseguimos a liberação da sala de audiência da Câmara Municipal de Vereadores da cidade de Uruçuí (Piauí) para o desenvolvimento do projeto.

A terceira etapa se constituiu na seleção e definição do material didático-pedagógico, que iria orientar a formação do grupo de estudantes e orientar as discussões nas rodas de conversa. Adotamos um plano mensal de temas que foram abordados através da utilização de textos e filmes. Fizemos uma nova discussão sobre os temas e os redimensionamos para um número menor para trabalharmos com mais ênfase alguns temas sugeridos, foram estes: Educação, Formação para o trabalho, Saúde, Sexualidade, Identidade e Gênero. Na quarta etapa, promovemos as exposições dos filmes que duraram dois meses, pois havia um intervalo de 15 dias entre as exposições seguido das “rodas de conversa”, quando então os estudantes bolsistas davam início a uma conversa com o público para elucidar questões abordadas pelo filme e também suscitar reflexões no público. Optamos por esta estratégia por entendermos que dentro desta perspectiva de abordagem, os jovens presentes se sentiriam mais à vontade para participar e debaterem os temas sugeridos sem se intimidarem por algum sistema de hierarquia de saber. As exposições dos filmes ocorreram na Câmara Municipal de Vereadores do município de Uruçuí (PI), sempre aos sábados, a partir das 19h.

Os filmes apresentados tinham estreita relação com as temáticas que foram trabalhadas nas “rodas de conversa”, após a exibição do filme. Nestas rodas de conversa, as reflexões levantadas pelos estudantes abriram espaço para que a comunidade fizesse perguntas numa intensa troca de informações, algumas perguntas eram feitas de forma oral, outras eram feitas de forma escrita.

Por fim, na quinta e última etapa, que aconteceu de forma sincrônica com a quarta etapa, fizemos entre os participantes das sessões um pequeno questionário de satisfação com o projeto que era aplicado antes de encerrarmos as rodas de conversa. Contendo apenas quatro perguntas-chave: a primeira, tratava-se do número de sessões que o entrevistado participou; a segunda pergunta levava em consideração o ambiente e sua qualidade para o público; na terceira pergunta, buscou-se saber do público a possibilidade de continuarem participando do projeto caso houvesse continuidade do mesmo e na quarta e última pergunta os eixos que nortearam a

escolha dos filmes que foram apresentados e os entrevistados podiam indicar que temáticas eles possuíam mais interesse em assistir, inclusive poderiam marcar mais de uma opção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com a execução do projeto observou-se uma boa adesão por parte dos estudantes e da comunidade. Não só os estudantes do *campus* como jovens de outras escolas e adultos participaram das sessões. Conseguimos ainda na terceira exibição promovermos uma palestra com uma psicóloga e ao fim de todas as exposições e rodas de conversa aplicamos um questionário com o intuito de avaliarmos a receptividade e interesse do público para possível continuidade do projeto.

O questionário base foi pensado para ter quatro perguntas chave. A primeira tratava do número de sessões que o entrevistado participou. De um total de 200 pessoas que participaram, metade participou de pelo menos duas sessões. A segunda pergunta levava em consideração o ambiente e sua qualidade para o público, neste quesito 100% dos entrevistados disseram ter gostado do ambiente. Amplo e com um certo conforto, para muitos que ainda desconhecem uma sala de cinema o salão da câmara dos vereadores foi o local escolhido pela sua localização, estrutura e também pela facilidade de acesso. A solicitação do espaço para desenvolvimento da atividade se deu através de entrega de ofício solicitando as dependências durante quatro sábados alternados durante os meses de setembro e outubro de 2017. Na terceira pergunta buscou-se saber do público a possibilidade de continuarem participando do projeto caso houvesse a continuidade do mesmo, nesse ponto também houve o interesse da totalidade dos entrevistados. Na quarta e última pergunta os eixos que nortearam a escolha dos filmes foram apresentados e os entrevistados podiam indicar que temáticas eles possuíam mais interesse em assistir, inclusive poderiam marcar mais de uma opção. Assim, o eixo Educação e Formação para o trabalho recebeu 15% das intenções. Em seguida, o eixo Saúde recebeu 32,5% dos votos e por fim ultrapassando 50% dos votos, os eixos Identidades, Gênero e Sexualidade foram os mais indicados pelo público como de interesse para futuras discussões.

Ainda sobre estes dados obtidos através dessa pequena pesquisa de opinião do público que participou da exibição dos filmes, precisamos refletir sobre o número expressivo de votos que o eixo Saúde, Identidade, Gênero e Sexualidade recebeu como de maior interesse do público. Claro que sua abrangência é muito ampla e denota interesses que podem pertencer a um único tema ou perpassar os quatro temas. Sabemos também que sempre houve uma discussão muito forte em nossa

sociedade acerca da saúde e sexualidade dos jovens, principalmente pelo controle dos corpos que o Estado exerce. Não poderemos nos aprofundar nesta questão, mas ela explicita a necessidade destes jovens conversarem mais sobre este tema, exporem suas dúvidas e incertezas.

Algo que gostaríamos de deixar registrado também foi a “movimentação” que o projeto acabou causando na comunidade. Logo, quando, iniciou-se as sessões, a atração tornou-se como a mais nova prática de lazer dos jovens na cidade. Por acontecer no final de semana e ser gratuito atraía muitas pessoas, mas inicialmente havia a desconfiança por ser em um lugar pouco frequentado pela comunidade (na Câmara de Vereadores). Aos poucos isso foi se perdendo e até mesmo alguns estudantes do último ano do Ensino Médio passaram a vender refrigerante, pipoca e bolo para ajudar financeiramente em sua festa de formatura. A dinâmica local foi afetada positivamente pelo projeto quando passou a ser referência de lazer para os jovens locais.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto de extensão desenvolvido demonstrou a importância de aproximar os conhecimentos acadêmicos à vivência dos seus sujeitos, assim como, na comunidade, a partir da contextualização e da transposição didática. Esses elementos didáticos-pedagógicos possibilitaram aos alunos múltiplos olhares sobre determinada temática trabalhada, num processo de construção de conhecimento interdisciplinar. Ressalta-se que este projeto de extensão, denominado Papo Jovem proporcionou aos jovens do Ensino Médio Integrado o protagonismo na condução das atividades propostas pelo cronograma de execução, bem como, o desenvolvimento de habilidades como trabalho coletivo, liderança, capacidade de solução de conflitos e responsabilidade social com sua comunidade.

Os dados coletados nos ajudam a perceber que se faz necessário a valorização da comunidade uruçuense como um espaço passível para o diálogo e a troca de saberes, além do fomento à ciência e a confirmação da importância da oferta de projetos de extensão que promovam a aproximação da população como um todo com o ambiente acadêmico. O exercício de formação de plateias através da iniciativa de exibição dos filmes em um ambiente público como a câmara dos vereadores ajudou também a aproximar a comunidade local de um ambiente de exercício legislativo e da oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o papel dos vereadores para o desenvolvimento da cidade, pois muitos desconheciam a câmara dos vereadores e o que se desenvolve neste ambiente.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-*campus* Uruçuí deve garantir aos seus alunos um conhecimento significativo e interdisciplinar pautado nas condições materiais reais. Portanto, a escolha dos temas abordados, neste projeto, falou mais sobre as inquietações dos jovens desta cidade, e talvez de tantas outras, do que dos professores que mediaram o projeto.

Registra-se a importância das temáticas trabalhadas nas “rodas de conversas”, das apresentações dos filmes propostos e na participação dos profissionais multidisciplinares para o enfrentamento dos problemas, de toda ordem, que são silenciados por esses jovens. Esses momentos de ações coletivas proporcionaram aos jovens novos olhares sobre si e sobre o próximo, uma nova visão de mundo, mais alargada, fraterna e crítica. Pontua-se nessas considerações finais que as ações e projetos do IFPI - *campus* Uruçuí precisam chegar a comunidade na qual esta instituição faz parte. É preciso que a comunidade perceba esta instituição, como um bem, que precisa ser mantida para o desenvolvimento local e regional, e que a mesma deve estar a serviço da comunidade.

Além de ter havido uma maior integração entre os jovens da cidade, que mesmo crescendo juntos não haviam tido oportunidades de trocarem experiências como essa de dialogar coletivamente sobre questões tão decisivas e inquietantes para suas vidas e até mesmo da comunidade uruçuiense e ifipiana.

REFERÊNCIAS

BARONE, Rosa Elisa M; LARANJEIRA, Denise Helena P. Juventude e trabalho no contexto do Brasil contemporâneo: elementos do debate acadêmico. In: **Juventude e Trabalho: Desafios no Mundo Contemporâneo**. Org. BARONE, Rosa Elisa M; LARANJEIRA, Denise Helena P. Salvador: Edufba, 2017.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação? **Educação Santa Maria**, v. 34, n. 3, p. 603-616, set./dez. 2009.

CORROCHANO, Maria Carla. Jovens no Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In: **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículos em diálogo**. Org. DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

FREITAS, Geovani Jacó de. Juventude e ensino médio: perspectivas da Sociologia entre conquistas e desafios. In: **Sociologia e juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências**. Org. GONÇALVES, Danyelle Nilin. Campinas: Pontes Editores, 2013.

MARGULIS, Mario; URRESTI, Marcelo. “La juventud es más que una palabra”. In: Margulis, M. (org.). **La juventud es Más Que una Palabra**. Buenos Aires: Biblos, 1996, p. 25.

PEREIRA, Alexandre Barbosa. **Juventude, juventudes**, 2012. Disponível em: www.teoriaedebate.org.br/materias/sociedade/juventude-juventudes?page=full Acesso em: 01 de setembro de 2020.

SILVA, Valéria. Diálogos Juvenis no Sudoeste Piauiense: as juventudes, o rural e a cidade. In: **Juventudes rurais e urbanas: territórios, culturas, sociabilidades e identidades**. Org. LUZ, Lila Cristina Xavier; ADAD, Shara Jane Holanda Costa e _____. Teresina: EDUFPI, 2016.

TOMAZI, Nelson Dacio; LOPES JÚNIOR, Edmilson. Uma angústia e duas reflexões. In: **Sociologia e ensino em debate: experiências e discussão de sociologia no ensino médio**. Org. CARVALHO, Lejeune Mato Grosso de. Ijuí: Ed Ijuí, 2004.

ZAGO, Nadir. Agricultura familiar e destinos sociais dos jovens – Entre a permanência na agricultura e a busca de novos horizontes via escolarização. In: **Família e Escola: novas perspectivas de análise**. Org. ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice e _____. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOCENTE

CONTINUING TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS

Aldemira de Araújo Câmara

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil
aldemiracamara@gmail.com

Rosa Oliveira Marins Azevedo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Brasil
rosa.azevedo@ifam.edu.br

RESUMO

Este estudo tem por objetivo discutir a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (DPD). Nesse sentido, trata destes conceitos, destacando a formação inicial como primeira etapa do longo processo formativo dos professores. O percurso metodológico foi construído por meio de revisão bibliográfica, a partir da leitura e síntese de estudos e documentos legais centrados nas duas temáticas, a partir de uma ótica interpretativa, que teve como foco a compreensão conceitual e a articulação dos conceitos evidenciados. Os resultados das discussões realizadas permitiriam compreender a formação continuada na perspectiva do DPD como um processo que agrega experiências pessoais e profissionais, que ocorrem em variados espaços e valoriza diferentes contextos de vivência e atuação dos professores, proporcionando-lhes, em um contínuo, construir novos conhecimentos, saberes e experiências. E, nesse aspecto, tal perspectiva é capaz de conduzir a uma formação que possibilite ao professor refletir sobre sua própria prática para transformá-la.

Palavras-chave: Formação continuada de professores. Desenvolvimento Profissional Docente. Reflexão da prática.

ABSTRACT OR RESUMEN

This study aims to discuss the continuing education of teachers from the perspective of Professional Development for Teachers (PDT). In this sense, it deals with the concept, highlighting initial training as the first step in the long formative process. The methodological path was constructed by means of bibliographic review, from the reading and synthesis of studies and legal documents centered on the two themes, from an interpretive perspective, which focused on the conceptual understanding and the articulation of the evidenced concepts. The results of the discussions carried out would make it possible to understand continuing education from the perspective of PDT as a process that aggregates personal and professional experiences, which take place in spaces and values different contexts of experience of teachers, providing them, in a continuous, build new knowledge and experiences. This perspective is capable of leading to a training that allows the teacher to reflect on his own practice to transform it.

Keywords: Continuing teacher education. Professional Development of Teachers. Reflection of practice.

1. INTRODUÇÃO

A Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) são temas que desafiam constantemente instituições formadoras a pensar e implementar seus projetos formativos, visto que são responsáveis em formar profissionais capazes de atuar neste contexto diverso, complexo e de incertezas (IMBERNÓN, 2011). Este desafio é causado pelas influências do desenvolvimento econômico, do processo de globalização e dos avanços tecnológicos que geram rápidas e constantes mudanças em todos os setores da sociedade. Sendo assim, a temática deste estudo é uma temática relevante e importante em discussões e reflexões quando o assunto é formação continuada de professores.

Nesta perspectiva, a formação continuada de professores deve ser pensada como um espaço que promova e estimule a participação, a reflexão e o compartilhamento de experiências, onde o professor possa pensar e refletir sua prática, ressignificando-a e modificando-a constantemente conforme o contexto e necessidades exigidas por este. A compreensão do conceito de Desenvolvimento Profissional Docente (DPD) a partir de uma concepção contínua e evolutiva, contextualizada e relacionada à prática dos professores, vinculadas às suas reais necessidades formativas, nos leva a pensar e refletir aspectos que contribuem para esta compreensão.

Ressaltamos neste estudo, que a compreensão conceitual e articulação dos termos formação continuada de professores e desenvolvimento profissional docente (DPD), a partir da concepção da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, ocorre por toda vida, desde a formação inicial somada às experiências formais e informais, onde teoria e prática devem estar em constante articulação (DAY, 2001).

Face ao exposto, cada vez mais a sociedade exige profissionais preparados, com conhecimentos e habilidades adequadas para atuar frente a um contexto educacional multifacetado e diverso. A partir de tal reflexão, percebemos a necessidade de formar profissionais capazes de refletir, repensar e modificar suas práticas para estar apto a atuar profissionalmente em diferentes contextos.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Dada a sua relevância na formação dos profissionais do cenário educacional do século XXI, o processo formativo de professores recebe críticas e exigências constantes. Muitas questões corroboram para tal realidade, principalmente as afirmações de que nem a formação inicial nem a formação continuada preparam o professor para atuar

nas escolas frente às demandas que vem surgindo no cotidiano escolar. A importância da formação continuada por toda a vida profissional dos professores, e que esta esteja de acordo com as reais necessidades que se apresentam no contexto ao qual atuam ganha cada vez mais destaque.

A formação continuada de professores deve ser pensada como um espaço para reflexão que tende a promover mudanças na prática pedagógica do professor, bem como ser espaço de pesquisa e inovação para o exercício de uma ação educativa eficaz e adequada aos diferentes contextos e suas diversidades. Um professor bem formado, implementa práticas pedagógicas diferenciadas que impactam diretamente nos resultados da aprendizagem dos estudantes. Logo, instituições formadoras devem pensar e elaborar seus projetos formativos alinhados aos problemas reais que se apresentam no cotidiano escolar e formar o professor para atuar e pensar soluções para resolução destes.

Destacamos a seguir, aspectos importantes na concepção da formação continuada de professores neste estudo. A reflexão de tais aspectos é necessária porque a profissão docente vem se adequando e adaptando de acordo com as exigências e necessidades de atender às novas competências impostas pelo contexto em que o docente atua, exigindo uma postura crítica e reflexiva para que o mesmo esteja apto a atender às novas exigências de uma sociedade globalizada e mutável.

Para Garcia (1999, p. 26), a formação continuada deve ser considerada como

[...] a área de conhecimento, investigação e de propostas teóricas e práticas que, no âmbito da Didática e da Organização Escolar, estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com o objetivo de melhorarem a qualidade da educação que os alunos recebem.

Na visão de Day (2001), a formação continuada pode ser entendida como um acontecimento planejado, em conjunto com os professores, visando a que adquiram conhecimentos e os incluam em suas práticas, com a finalidade de contribuir com o aprendizado dos alunos e também influenciar os colegas professores.

Na Figura 1, destacamos os aspectos para compreensão da concepção de formação continuada de professores assumida neste estudo, com base em Garcia (1999) e Day (2001).

Figura 1 —Aspectos da concepção da Formação Continuada de Professores



Fonte: Elaboração própria, 2020

Tais aspectos nos ajudam a compreender e fundamentar uma concepção de formação continuada de professores para atuar e estar preparado frente às mudanças constantes que ocorrem no contexto social e que impactam diretamente o contexto educacional. Como bem ressalta Imbernón (2011), atualmente a formação continuada de professores

[...] assume um papel que transcende o ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. (IMBERNÓN, 2011, p.15).

Ao pensar nos fundamentos e concepções para elaboração e implementação de uma proposta formativa, devemos estar cientes de que ela está para além dos aspectos científicos e teóricos de um projeto institucional – seja de universidades, faculdades e/ou centros de formação –, pois formar um profissional requer olhar para as diversas dimensões de sua atuação e a partir delas pensar a sua formação, pensar e refletir sobre as suas necessidades formativas. Esta formação, que é reflexo do modelo de educação vigente, conseqüentemente, faz-nos ter a ciência de que não há uma forma única ou um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece (BRANDÃO, 2013), sendo assim a formação de professores deve ser pensada de forma plural, por meio de diferentes estratégias e valorização de diferentes espaços formativos onde ocorre, seja em situações formais ou informais, de forma individual ou coletiva.

Tal realidade, exige dos professores uma postura reflexiva da sua própria prática profissional e busca de soluções para as situações-problema que se apresentam em seu cotidiano, o que exige do professor uma formação continuada e significativa, que é de sua responsabilidade e da sua instituição (HONÓRIO, 2017). Ainda nessa ótica, Alarcão (2011, p. 63) destaca que “[...] as estratégias de formação referenciadas têm como objetivo tornar os professores mais competentes para analisarem as questões do seu cotidiano e para sobre eles agirem [...]”.

Formar e formar-se são ações caracterizadas pelo seu contexto que exige postura reflexiva para refletir e modificar sua prática caso necessário, tendo suas complexidades e desafios que exigem múltiplos conhecimentos, destrezas e habilidades dos seus profissionais. Como bem ressalta Day (2001, p. 208), “[...] ensinar é uma actividade [sic] complexa e multifacetada, que um bom ensino exige mais do que o somatório de conhecimentos e destrezas”.

Nossas reflexões vão ao encontro do que está exposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2015) quando define que

A Formação Continuada compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve ações de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente. (BRASIL, 2015, p.13)

É nesse contexto que o desenvolvimento profissional docente (DPD) vem contribuir para a ampliação da concepção da formação continuada¹ ao ser utilizado para fortalecer a concepção de articulação entre formação inicial e continuada, justificando-se pelo fato de que a formação se dá ao longo da vida e que é um longo processo que carrega experiências pessoais e profissionais (GARCIA, 2009). E, como ressalta Oliveira-Formosinho (2009), o DPD é

[...] um processo contínuo de melhoria das práticas docentes, centrado no professor, ou num grupo de professores em interacção [sic], incluindo momentos formais e

¹ Garcia (1999) utiliza o termo formação contínua, mas neste trabalho vamos utilizar o termo formação continuada, a partir de BRASIL (2015, p. 5), onde tem-se “[...] a compreensão da formação continuada como componente essencial da profissionalização inspirado nos diferentes saberes e na experiência docente [...]”, bem como um processo contínuo e evolutivo de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade profissional. Enfim, o sentido utilizado por Garcia (1999) tem o mesmo sentido de formação continuada neste trabalho.

não formais, com a preocupação de promover mudanças educativas em benefícios dos alunos, das famílias e das comunidades. Esta definição pressupõe que a grande finalidade dos processos de desenvolvimento profissional não é só o enriquecimento pessoal, mas também o benefício dos alunos. Pressupõe a procura de conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos, centrando-se no contexto profissional. (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 226).

Garcia (2009, p. 9) ressalta que “[...] o conceito ‘desenvolvimento’ tem uma conotação de evolução e continuidade que [...] supera a tradicional justaposição entre formação inicial e formação contínua dos professores. [...]”. Esta justaposição ainda se faz presente até os dias atuais com a oferta de cursos fragmentados e sem vínculo com o contexto ao qual o profissional desempenha suas funções, teoria dissociada da prática.

A partir dos anos 90, especificamente após a promulgação da LDBEN 9394/96, estudos na literatura educacional e reflexões a respeito do termo desenvolvimento profissional docente foram surgindo no Brasil nas pautas e discussões de estudiosos para enfatizar a necessidade da diferenciação do processo tradicional e não contínuo, até então vigente, nas práticas da formação de professores, bem como na superação da concepção de formações descontínuas e pontuais que não estavam alinhadas às reais necessidades do contexto e atuação destes. (HONÓRIO, 2017; TEIXEIRA, 2019).

A LDBEN 9.394/96 em seu artigo Art. 61 apresenta aspectos importantes que nos fazem pensar a implementação e os fundamentos metodológicos da formação continuada, são eles: “I - a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades.” (BRASIL, 1996).

É salutar destacar a amplitude da ação da formação continuada de professores e da compreensão contida nos Referenciais para Formação de Professores - RFP (2002), onde o termo desenvolvimento profissional docente está presente e compreende a formação continuada de professores como

[...] um processo contínuo e permanente de desenvolvimento profissional, o que pede do professor disponibilidade para a aprendizagem; da formação, que o ensine a aprender; e do sistema escolar no qual ele se insere como profissional, condições para continuar aprendendo. Ser profissional implica ser capaz de aprender sempre. (BRASIL, 2002, p. 63)

As condições colocadas pelo referido documento são fundamentais e já demonstram a preocupação em relação a atuação dos professores frente aos desafios

advindos da vida humana em sociedade. A primeira condição é o professor querer e ter compromisso e disponibilidade para aprender, mas, não menos importante, outra condição é que a formação oferecida deve ensiná-lo a aprender e o sistema dar condições para que os professores continuem aprendendo. Aprender a aprender é questão fundamental nos dias atuais – para qualquer profissional –, pois a ação de formar e formar-se é complexa e exige formação adequada e constante aos profissionais, bem como compromisso e responsabilidade.

Pensar e refletir as mudanças almejadas para a educação é pensar, primeiramente, na formação continuada dos professores, esta que ganha cada vez mais importância nos dias atuais. A qualidade do processo educativo depende da atuação consciente e reflexiva do professor, sendo necessário a participação de forma efetiva na elaboração do seu próprio processo formativo, como afirma Behrens (2007),

[...] A formação continuada exige a elaboração de propostas alicerçadas com base nas necessidades dos docentes, com intuito de gerar a mudança desejada na prática pedagógica. Para tanto, as propostas para formação do profissional docente são [devem ser] **construídas com eles, e não para eles** [...]. (BEHRENS, 2007, p. 450, grifo nosso).

Isso pressupõe que a formação de professores deve estar alinhada e alicerçada nas concepções de educação frente às demandas da sociedade, dado que, ao organizar seus projetos para formar professores, as instituições de ensino devem considerar que as questões dessa formação estão para além da sala de aula, pois envolvem contextos de ordem pessoal, histórico e social os quais afetam diretamente o campo educacional.

Nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), a Resolução CNE/CP nº 02, de 01 de julho de 2015, a formação continuada de professores é apresentada num contexto bem amplo, dentro de uma perspectiva de desenvolvimento profissional docente, que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida; II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia; III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática; IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa. (BRASIL, 2015, p. 13).

Tal contexto mostra a diversidade de ações no processo formativo de professores bem como a complexidade que tal processo envolve, pois a formação dos docentes impacta diretamente na formação de seus alunos – é o que afirma estudos da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Além disso, a partir do que está exposto nas DCNs (BRASIL, 2015), percebemos que tal definição mostra também que a formação continuada deve ser pensada como um espaço em que o professor possa refletir sobre sua prática e ter condições/meios para ressignificá-la, bem como, menciona a importância do docente acompanhar os impactos no campo da ciência e dos avanços tecnológicos.

Tal espaço, considerando ainda o contexto exposto por Brasil (2015), exige um contínuo de ideias e ações, que se sustentam em uma rede de relações, a partir do lócus de atuação docente, no caso a escola, o que requer pensar a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente (DPD) que, conforme Sachs (2009, p. 114), pode ser entendido como

[...] um conjunto de oportunidades de aprendizagem adequadas às diversas necessidades e às finalidades; estas necessitam de ser apoiadas por culturas de escolas baseadas na investigação e na evidência empírica, em que a evidência é recolhida e questionada reconhecendo os mundos complexos do ensino e da aprendizagem, dos professores e dos alunos; e para ser eficaz os seus resultados directos [sic] e indirectos [sic] precisam de ser sistematicamente avaliados. (SACHS, 2009, p. 114).

Além disso, para a autora, o DPD deve refletir a complexidade do ensino, a fase da carreira, a biografia pessoal e o contexto de atuação docente. Por isso, a inserção de diferentes técnicas e estratégias formativas é importante para formar um profissional multifacetado, com práticas também diferenciadas para atuar em diferentes espaços e com públicos diversos.

Na Figura 2, abaixo, destacamos aspectos do DPD, a partir de Garcia (1999), Day (2001) e Sachs (2009), que, em nosso modo de ver, ampliam e fortalecem a concepção de formação continuada de professores.

Figura 2 — Aspectos do Desenvolvimento Profissional Docente



Fonte: Elaboração própria, 2020

Assim, pensar a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, requer destacar o seu caráter contínuo, evolutivo, contextualizado, relacionado à prática dos professores e as suas reais necessidades formativas. Além disso, tal formação, como aponta Nóvoa (1997, p. 25),

[...] deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo [sic] e que facilite as dinâmicas de auto-formação [sic] participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Pensar a formação, desses pontos de vista, parece caminhar em direção ao desenvolvimento profissional docente, em particular por estar diretamente associada e valorizar os contextos pessoal, social e histórico que afetam diretamente a práxis do professor².

Nessa direção, Fiorentini e Crecci (2013, p. 13) destacam que “[...] os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente mediante participação em diferentes práticas, processos e contextos, intencionais ou não, que promovem a formação ou a melhoria da prática docente”.

² Disponível em: https://read.oecd-ilibrary.org/education/how-teachers-update-their-teaching-skills-to-cope-with-the-rapidly-changing-world_282b9edd-en#page1. Acesso em: 30 set. 2019. Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE, com sede em Paris, França, é uma organização internacional composta por 35 países membros. Essa cooperação tornou-se uma fonte importante de soluções para políticas públicas em um mundo globalizado.

Um contexto de formação adequado, conforme Imbernón (2010), deve conduzir o professor a uma reflexão real sobre sua prática, de modo que lhe permita refletir sobre o que se faz, por que se faz, como se faz e para que se faz; dando sentido real ao seu fazer, buscando sua emancipação no campo pessoal e profissional. Para conduzir esse processo de reflexão, Garcia (1999, p. 153), sinaliza que

[...] qualquer estratégia que pretenda proporcionar a reflexão consiste em desenvolver nos professores competências metacognitivas que lhes permitam conhecer, analisar, avaliar e questionar a sua própria prática docente, assim como os substratos éticos e de valor a ela subjacentes. [...].

Decerto, a formação continuada pode desenvolver um processo de reflexão dos professores sobre suas práticas na perspectiva de seu desenvolvimento profissional, contribuindo para que os professores possam acompanhar suas mudanças, revendo e renovando os seus próprios conhecimentos. (DAY, 2001).

3. METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste estudo, que teve como objetivo discutir a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, o percurso metodológico foi construído por meio da revisão bibliográfica, a partir de leituras e análises de autores que focam seus estudos nos conceitos tratados, como Garcia (1999; 2009), Day (2001), Sachs (2009), Imbernón (2010; 2011), Oliveira-Formosinho (2009), Alarcão (2011), além da utilização de documentos legais como a LDBEN 9394/96, os Referenciais para Formação Continuada (BRASIL, 2002) e DCNs da Formação Continuada (BRASIL, 2015) para embasar as discussões.

Seguimos uma ótica interpretativa, para as leituras e análises feitas, em torno da literatura e documentos utilizados, em vista da finalidade de buscarmos, nas discussões, compreender a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Isso implica buscar articulação entre tais conceitos, o que pode também colaborar para ampliar as reflexões em torno do tema, que vem se tornando cada vez mais importante e necessário para os avanços nos processos formativos de professores.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os resultados e discussões, a partir da ótica interpretativa, apontaram na discussão da formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, três aspectos principais, que trataremos na sequência, a saber: articulação entre teoria e prática; reflexão; elementos pessoais e profissionais.

A articulação entre teoria e prática foi um aspecto sempre presente nos textos selecionados para as discussões aqui propostas. Essa articulação revelou-se condição fundamental para o fortalecimento da concepção da formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Para tanto, é necessário desvelar a dicotomia entre teoria e prática tão enraizada a partir da divisão de responsabilidades nas propostas formativas de formação inicial e continuada de instituições superiores, pois, é importante ressaltar que na concepção de desenvolvimento profissional docente a formação inicial é a primeira fase de um longo processo de formação pela qual todos os profissionais passam, e mais ainda, a partir desta mesma ótica, teoria e prática são inseparáveis em qualquer fase da vida profissional. (GARCIA, 1999; DAY, 2001).

Outro aspecto presente foi a reflexão. Esta como condição fundamental para favorecer a articulação entre teoria e prática e, daí, gerar mudanças. A reflexão surge como necessidade constante no processo de formação continuada de professores para uma atuação consciente na busca de soluções para os problemas reais de seu contexto profissional, na direção do que concebe Alarcão (2011, p. 48), quando diz que um profissional reflexivo é aquele que “[...] reflete em situação e constrói conhecimento a partir do pensamento sobre a sua prática [...]”.

Por fim, os aspectos pessoais e profissionais, que Day (2001) denomina de experiências formais e informais, ganham destaque como elementos sempre em articulação quando se pensa em uma formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente. Isso, pois, a valorização de experiências individuais e coletivas deve ser um aspecto central quando se trata da formação continuada de professores, uma vez que tal aspecto, poderá proporcionar a formação de um profissional reflexivo e consciente do seu papel na formação de si e dos alunos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões realizadas nos permitiram compreender a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente como um processo que agrega experiências pessoais e profissionais e que valoriza o contexto

no qual os professores atuam, julgando este como elemento importante no momento para elaboração das propostas formativas para as instituições responsáveis pela a formação de professores.

Tais experiências ocorrem em variados espaços por meio de diferentes estratégias, bem como, valorizam diferentes contextos de vivência e atuação dos professores, proporcionando-lhes, em um contínuo, construir novos conhecimentos, saberes e experiências diversas. Nesse aspecto, é capaz de conduzir a uma formação que possibilite ao professor refletir sobre sua própria prática para transformá-la e ressignificá-la, estando preparado para atuar em diferentes contextos.

Vale destacar que, pensar a formação continuada de professores na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, significa superar lacunas históricas e ainda reais de uma divisão entre a formação inicial e continuada. Mas, ressaltamos que a formação continuada de professores deve ser vista como um processo longo que tem início na etapa da formação inicial, além de considerá-las partes de um processo contínuo e interdependente.

Assim, é possível inferir que o processo de desenvolvimento profissional docente é longo e que agrega diferentes experiências que enriquecem a formação do profissional professor. Este processo, que necessita de espaços e estratégias diversas para que as experiências se constituam, encontra na reflexão a condição central para o docente pensar os problemas da própria prática e buscar meios de solucioná-los. Por isso, refletir a prática, ressignificá-la, adequando-a à realidade onde está inserida é fator que se destaca quando se pensa a formação continuada na perspectiva do desenvolvimento profissional docente.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: brasiliense. 57ª reimpressão, 2013.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 20 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 30 maio. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para a Formação de Professores**. Brasília, DF: SEF/MEC, 2002. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. Acesso em: 31 maio. 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 02/2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a Formação Continuada. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 01 jul. 2015. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>. Acesso em: 30 maio 2019.

DAY, Christopher. **Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente**. Porto: Porto Editora, 2001.

FIORENTINI, Dário; CRECCI, Vanessa Moreira. Desenvolvimento Profissional DOCENTE: Um Termo Guarda-Chuva ou um novo sentido à formação? **Formação Docente**: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores (RBPPF), Belo Horizonte, v. 05, n. 08, p. 11-23, jan./jun. 2013.

GARCIA, Carlos Marcelo. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto Editora, 1999.

GARCIA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo - Revista de Ciências da Educação**, Lisboa, n. 8, p. 7-22, 2009.

HONÓRIO, Mirtes Gonçalves et al. As novas diretrizes curriculares nacionais para formação inicial e continuada de professores da educação básica: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. 3, p. 1736-1755, jul-set/2017.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed. 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. São Paulo: Cortez. 2011.

NÓVOA, António. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 15-34.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, Julia. Desenvolvimento profissional dos professores. In: FORMOSINHO, João. (coord.). **Formação de professores**: aprendizagem profissional e ação docente. Porto: Porto Editora, 2009, p. 221-284.

SACHS, Judyth. Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem: o dilema do desenvolvimento profissional contínuo dos professores. In: FLORES, Maria Assunção; SIMÃO, Ana Margarida Veiga (org.). **Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores**: contextos e perspectivas. Coleção Educação e Formação. Portugal: Edições Pedagogo. 2009. p. 99-118.

FEMINISMOS PLURAIS NA TERRA DA LUZ: BIOGRAFIAS DE RESISTÊNCIA

Arlene Stephanie Menezes Pereira

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
stephanie.menezes@ifce.edu.br

Lidiane Ramos Lima

Servidora do Município de Paracuru - CE, Brasil
lidianerl@hotmail.com

Adyla Barbosa Lucas

Servidora Pública efetiva nos municípios de São Gonçalo e Itapipoca - CE, Brasil
adylalucas@gmail.com

Tainá Gois dos Santos

Discente do curso de Tecnologia em Gestão Ambiental do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
tainagois8@gmail.com

Camila Maria Souza dos Santos

Projeto Amigos do Mar e Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas
(Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil)
camila.maria.souza06@aluno.ifce.edu.br

1. INTRODUÇÃO

O projeto teve como finalidade trabalhar com a história e memória de mulheres importantes no estado, apresentando suas biografias de luta e resistência nos mais diferentes campos da vida social cearense, com o objetivo geral de dar ênfase para a comunidade acerca das histórias de mulheres cearenses em uma conexão com o contexto social, cultural, educacional e político do Ceará. Como objetivos específicos elencamos: caracterizar o cenário histórico e social do estado do Ceará; homenagear mulheres do referido estado; difundir o conhecimento acerca do gênero feminino; criar um acervo biográfico e uma exposição sobre mulheres cearenses.

Assim, foram tecidas etapas que culminaram na confecção de uma cartilha digital com verbetes acerca da história de vida de mulheres cearenses; buscando criar um espaço de visibilidade das mais diversas práticas e pensamentos marcados pela vida dessas mulheres.

Visamos problematizar os paradoxos, a partir dos percursos sociais de mulheres, trazendo as nuances e as singularidades que permearam estes trajetos. Para isto, envolvemos neste contexto mulheres que foram elencadas por serem propulsoras no rompimento de paradigmas, dogmas e estereótipos consagrados pelo

senso comum ou pelas generalizações que subjagam o feminino e serem protagonistas nas mais diferentes áreas de atuação; inspirando a luta e reconhecimento feminino na sociedade. Sendo assim, foram elencadas e tecidas possibilidades de se compreender o relevante significado sobre as representatividades e identidades a partir de histórias de vida. Para isto, a metodologia utilizada na pesquisa inicial do projeto foi de cunho qualitativo baseado no método biográfico para o “[...] estudo das diferentes formas de articulação de atores e grupos de interesse, o estudo de padrões de socialização e de trajetórias de indivíduos” (ALBERTI, 2006, p. 166). A partir desses pressupostos, a história das mulheres neste projeto realizou um diálogo nos entrecruzamentos das conjunturas de suas épocas. Desse modo, foram levantados verbetes biográficos de 85 mulheres da cena cearense, os quais culminaram em uma exposição fotográfica, outra exposição pelas redes sociais e por fim numa cartilha compartilhada virtualmente.

O projeto teve uma relevante justificativa pois buscou contribuir com a quebra do silenciamento ao qual as mulheres foram e continuam sendo colocadas na sociedade, além de se constituir como um acervo para futuras pesquisas. Esta proposição foi um desafio investigativo de propor biografias de mulheres e por “uma necessidade crítica ao silêncio histórico e, por conseguinte, a invisibilidade das mulheres, com seus rebatimentos nas desigualdades de gênero no campo do conhecimento” (MACHADO, 2015, p. 7). Além do que, o projeto propaga para a comunidade externa o conhecimento acerca das mulheres em uma conexão com o universo da condição social e histórica, buscando romper com processos universalizantes e cristalizados socialmente, tendo em vista as renúncias anteriores que a individualizavam as mulheres; a fim de que, correspondessem ao que delas se esperavam (LINS, 2000, p. 119).

Para isto, enveredamos neste texto com uma síntese sobre o movimento feminista, trataremos isso a partir das ondas do feminismo como um recorte temporal para tentar situar algumas estratégias e movimentos de luta para desembocarmos na condição social das mulheres. Sabe-se, porém, que o movimento de luta das mulheres antecedeu essas ondas, e foi antecipada por várias mulheres, e não somente por mulheres brancas. Por conseguinte, apresentamos o método biográfico, o qual foi utilizado na conjectura do projeto. E por fim apresentamos o relato de experiência, finalizando com considerações finais em que ensejamos as reflexões sobre o projeto.

2. PARA QUEBRAR O PATRIARCADO É NECESSÁRIO ENTENDER SOBRE FEMINISMOS

Um fundamento essencial para se analisar o desenvolvimento social de um

país é a acessibilidade e amplitude sobre a ocupação feminina em seus espaços de poder. Quanto menor o acesso das mulheres nestes espaços, mais desigual será a sociedade e por consequência a efetivação da democracia.

Na história das mulheres o acesso a esses espaços demandou tempo, com fissuras e tentativas de resistência e rompimentos, a partir das lutas incessantes de coletivos, organizações, associações e vozes femininas insurgentes.

Aos que sugerem que tais vozes femininas tinham “ideais avançadas”, estavam “à frente de seu tempo” e fugiam às convenções sociais”, podemos dizer que elas pensavam e agiam como indivíduos pertencentes à sua época e, assim, entre outras atividades, também se envolviam com política (mais intensamente do que se tem assinalado e não apenas a partir do final do século, quando as lutas sufragistas ganharam destaque (PRADO; FRANCO, 2018, p. 194).

Para este fato iniciamos com a reflexão no que tange a invisibilidade/esquecimento de mulheres e que “envolve a quase total, e que se diga, a substantiva ausência das mulheres na história do pensamento. Não é possível pensá-la sem antes questionar a função política do esquecimento” (TIBURI, s/d).

E quando Marcia Tiburi se refere a uma função política para este esquecimento ela não está falando inadvertidamente, isso porque as primeiras disputas no Brasil para as mulheres ocuparem espaços de poder se dá justamente na arena política, e, ao ser narrada, essa história, fica evidente a tentativa vitoriosa de segregar as mulheres aos espaços do lar e deixá-las bem longe de tais espaços. É o que Céli Regina Jardim Pinto nomeou de “sufragismo à brasileira” em sua importante obra *Uma História do Feminismo no Brasil*, em que descreve:

A questão do direito ao voto para as mulheres tinha atualidade e foi discutida na Constituinte republicana de 1891, tendo como defensores figuras tão ilustres como os posteriores presidentes da República Nilo Peçanha, Epitácio Pessoa e Hermes da Fonseca. O projeto não foi aprovado, mas a Constituição não proibiu explicitamente o voto das mulheres. A não-exclusão da mulher no texto constitucional não foi um mero esquecimento. A mulher não foi citada porque simplesmente não existia na cabeça dos constituintes como um indivíduo dotado de direitos (PINTO, 2003, p. 15-16).

Com isso, é necessário se entender um pouco sobre o movimento feminista, pois ele é a prova mais forte da democracia de uma país (TIBURI, 2015a). País este no qual o termo “feminista” foi cunhado por muito tempo na sociedade (e ainda é visto assim por algumas pessoas) como uma distinção entre ser

[...] feminina, como se fossem coisas opostas. Até o final dos anos 1980, por exemplo, poucas pessoas aceitavam o rótulo de feminista, porque, no senso comum, o feminismo era associado à luta de mulheres masculinizadas, feias, lésbicas, mal-amadas, ressentidas e anti-homens (PEDRO, 2018, p. 238-240).

E ao observarmos alguma semelhança com os atuais discursos da atual autoproclamada direita brasileira, que é caracterizada por um pensamento extremamente conservador, não é engano. No entanto é preciso dizer que o feminismo, na verdade, é um movimento social e político que busca a igualdade de direitos e condições para as mulheres e que faz uma leitura de mundo com crítica a sociedade instituída pelo patriarcado. No qual

A dominação masculina é estrutura de poder ao nível dos dispositivos do poder. Engana-se quem pensa que o ‘machismo’, nome vulgar da dominação masculina, será desmanchado apenas por meio de uma dominação feminina que seria, aliás, um erro capaz de destruir o feminismo (TIBURI, 2015b, s/p).

Para poder, então, falarmos mais sobre a história de mulheres insurgentes, é necessário contextualizarmos o movimento feminista, e lembrar a história das sufragistas da Nova Zelândia que iniciaram suas atividades ainda no século XIX, as quais eram mulheres engajadas num movimento de cunho social, econômico e político (também conhecido como a primeira onda do feminismo). Este movimento tinha como objetivo principal o direito ao sufrágio feminino (direito ao voto). Como consequência, houve lugares no mundo, que sob a influência desses movimentos, deram seus primeiros passos em direção a ampliação dos direitos das mulheres, como na Austrália em 1902 e na Dinamarca em 1915, que concederam o direito ao voto feminino.

Se, entretanto, o sufrágio feminino emergia como uma reivindicação significativa nas batalhas das mulheres da classe trabalhadora, isso se dava porque o voto era uma arma potencialmente poderosa a ser empunhada na luta mais ampla, de classe, contra o capitalismo. Na verdade, ele era uma arma exigida não apenas pelas trabalhadoras, mas também por seus irmãos de classe. À medida que números cada vez maiores de mulheres se juntavam às fileiras da mão de obra, tornando-se membros integrais da classe trabalhadora, o combate pelo sufrágio feminino adquiria um caráter crescente de “uma luta pela tomada do poder político pelo proletariado (DAVIS, 1944/2017, p. 138).

Diferentemente do feminismo de primeiro onda que lutava mais especificamente pelo direito ao sufrágio, o feminismo de segunda onda que se inicia nos Estados Unidos e na França, de forma ainda incipiente nos anos 50 e se estende até

meados dos anos 90, tinha como foco a luta pela igualdade dos direitos das mulheres, questionando as posições de gênero, e no qual se buscava a garantia desses direitos e equivalência entre os sexos. Criticando a sociedade que pensava que as mulheres queriam apenas cuidar dos filhos e do lar e que não cobiçavam ocupar os espaços de poder. Já na sociedade brasileira, havia

[...] em geral, e entre autoridades e políticos em particular, forte oposição às reivindicações das mulheres. Respalhando tal oposição, a ciência da época considerava as mulheres, por suas supostas fragilidades e menor inteligência, inadequadas para as atividades públicas, afirmando que o lar era o local apropriado à sua inserção social e o cuidado com a família, sua ocupação prioritária. Críticas ácidas às demandas femininas estavam presentes também em peças teatrais, crônicas, caricaturas e em diversas matérias na imprensa, que, inclusive, ridicularizavam as militantes (SOIBET, 2018, p. 219).

A criação dessa dicotomia entre homens e mulheres foi e é necessária ainda para que se encerre as mulheres no espaço do lar, criando um universo feminino e antifeminista para que o controle do poder, tanto a nível do discurso como a nível material, permaneça na mão dos homens. Assim, fazemos uma analogia com a adjetivação da Revista Veja à ex-primeira dama Marcela Temer com a frase “bela, recatada e do lar”, descrevendo-a como mulher discreta, boa dona de casa e que utiliza vestidos na altura dos joelhos (LINHARES, 2016); e que nos remete à publicações típicas da década de 1950 como a da Revista Querida¹ de 1955 que diz que “O lugar de mulher é no lar. O trabalho fora de casa masculiniza”.

E, diferentemente dessas descrições que veem as mulheres como seres cândidos e indefesos, as mulheres na década de 1960 lutavam pela sua emancipação, pelo direito ao trabalho, de se sustentarem sozinhas e serem respeitadas; sendo a pílula anticoncepcional um marco desta época, como bem sintetiza Veronica Homsí Consolim.

A segunda onda feminista, especialmente nos EUA e na França, cuja maior bandeira era a discriminação de gênero. Buscava-se uma política de respeito às diferenças e de igualdade de direitos, fundada no reconhecimento de equivalência entre os sexos, não de superioridade. As feministas da segunda onda entendiam que

1 A revista Querida, editada no Rio de Janeiro pela Rio Gráfica Editora, circulou quinzenalmente de 1954 até 1971 e era destinada ao público adulto. Em 1989, foi relançada pela Editora Globo, e o público-alvo passou a ser adolescentes. Circulou durante a década de 90. As capas da revista traziam imagens de mulheres adultas de classe média e conteúdos sobre beleza, decoração, culinária, contos, novelas, comportamento com o marido, e desempenhavam um papel persuasivo em relação às condutas adequadas para as mulheres da família burguesa (SABINO, 2015)

as desigualdades culturais e políticas das mulheres estavam intrinsecamente relacionadas. Buscavam, assim, incentivar as mulheres a perceber os aspectos de suas vidas pessoais como profundamente politizados e como reflexo de estruturas de poder sexista (CONSOLIM, 2017, s/p).

E essa saída do espaço “do lar para a rua” dependia muito que as mulheres entendessem seu papel na sociedade e se estavam satisfeitas com isso, que só começa a acontecer a partir do movimento feminista que conquista um certo avanço na história, pois “[...] passaram a ser pensadas – para além dos papéis familiares – como pessoas com capacidades profissionais, intelectuais e com possibilidades de eleger representantes e de ocupar, elas mesmas, cargos públicos.” (SOIBET, 2018, p. 234). Especificamente no Brasil, algumas vitórias, mesmo não alcançando sua plenitude marcaram este processo.

O feminismo em seus delineamentos acadêmicos e políticos foi percorrido ao longo do tempo por várias vertentes balizadas por estudos feministas e de gênero, e também demandou pautas interseccionais como as de raça, classe e sexualidade, como o do feminismo negro (HOOKS, 1981; DAVIS, 1944/2017; COLLINS, 1990).

É necessário lembrar também que o movimento feminista foi embasado por teorias, como as clássicas de Simone de Beauvoir (1949/2009) acerca da força política e identitária da mulher, bem como, de que essa identidade também é situacional e transitória. E de escritos mais atuais como os de Judith Butler (2003) que nos trouxe questões sobre a desestabilização do termo gênero e do confronto com a matriz de inteligibilidade sexual.

Mesmo com algumas conquistas alçadas ao longo do tempo, as mulheres ainda hoje vivem num imenso apagamento, sendo constantemente invisibilizadas e não podendo exercer plenamente seus direitos na sociedade. Somado ao anonimato e a invisibilidade da qual muitas mulheres são vítimas, ainda temos o fenômeno da misoginia; fenômeno esse caracterizado pelo discurso de ódio, aversão e desprezo às mulheres, e que se associa as formas de violência verbal, física, psicológica, sexual e que muitas vezes culmina no feminicídio.

Dentre os campos de luta e atravessamentos, destacam-se o político e científico; mas sobretudo, sendo colocada em questão a necessidade de se ampliar a representatividade do gênero feminino nos campos de decisão, de reconhecimento quanto a construção desse país. Determinadas desigualdades são conferidas em vários espaços e estas tomam proporções que repercutem no próprio direito à sobrevivência, à saúde, à vida. Conforme dados do 4º trimestre de 2019, organizados

pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudo Socioeconômico (DIEES, 2020), mediante registros pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) contínua, o número de desempregados(as) neste período é maior entre as mulheres, comparando a situação do homem; ou seja, de acordo com a taxa de desocupação total 13,1% corresponde as mulheres, enquanto 9,2% ficaram a taxa entre os homens.

Quanto a taxa de desocupação do(a) responsável pelo domicílio chegou a 10,2% para as mulheres e 5,1% entre os homens. Ainda durante o trimestre em estudo, as mulheres gastaram mais tempo em afazeres domésticos do que os homens, 95% referem-se a 541 horas a mais trabalhadas por mulheres ao ano do que o homem, ao ser considerada uma jornada de 8 horas/dia. Fato é que essa visão da sociedade de que as mulheres têm uma maior responsabilidade pelos afazeres domésticos é um fator limitador, e nos leva a compreensão de sua participação no mercado de trabalho, pois tende a reduzir a ocupação das mulheres ou a direcioná-las para ocupações menos remuneradas.

Mesmo trabalhando em determinados espaços por mais horas, isso não garante os melhores salários e cargos. O rendimento mensal médio das mulheres com ensino superior foi 38% menor do que o dos homens no trimestre em estudo (DIEES, 2020). Sem falar nos dados da violência de março de 2019, em que registrava-se que esta era uma das mais evidentes manifestações das desigualdades entre os gêneros no país. Segundo Samira Bueno e Renato Sérgio de Lima, diretores do Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) em 2019, a taxa de homicídios femininos global foi de 2,3 mortes para cada 100 mil mulheres em 2017 (FBSP, 2019). No Brasil, segundo os dados divulgados referentes a 2018, a taxa era de 4 mulheres mortas para cada grupo de 100 mil mulheres, ou seja, 74% superior à média mundial.

A ideologia patriarcal institui em nossa sociedade o sentimento de posse sobre o corpo feminino e o atrela a honra masculina, como se a vida das mulheres estivesse sob sua tutela. Nem as meninas e garotas são poupadas desse sentimento de posse, dado que a violência, principalmente as de cunho sexual, instaurada em sua maioria por seus pais, tios, avôs e pessoas próximas se tornou endêmica no Brasil, segundo nos aponta o 13º Anuário Brasileiro de Segurança Pública (FBSP, 2019), que afirma que a cada quatro horas uma menina de até 13 anos é vítima de violência sexual.

Há ainda nesse âmbito da violência física e sexual a culpabilização da vítima, em que as mulheres são penalizadas socialmente pelo comportamento violento de seus agressores; seja pelas roupas que usam, pelo modo como se comportam na sociedade e até pela não submissão masculina.

Além disso a desigualdade de gênero se notifica por aspectos interseccionais, como o de raça. Das vítimas de feminicídio, 61%, entre 2017 a 2018 eram negras (FBSP, 2019). Ocorre uma desigualdade no campo político que também se destaca no campo econômico e social. Em pleno século XXI as mulheres permanecem excluídas de uma cidadania plena, Rabay (2008) assevera que, mesmo com todo o processo de mudança ocorrida no decorrer da história, o acesso a certos segmentos do espaço público ainda é muito restrito para as mulheres. Seja no sentido do domínio do poder público institucionalizado e das relações pessoais, seja no sentido da visibilidade política e social. Portanto, há a necessidade de se criar espaços e marcas que propiciem essa visibilidade, para além de um campo privado e anônimo.

Sendo assim, a partir de certas etapas já efetivadas, abriu-se a possibilidade de se compreender o significado relevante sobre representatividades e identidades, bem como, narrativas que precisam ser resgatadas, além de poder mudar memórias que foram historicamente aculturadas; o que colocamos como uma motivação para entender e traçar caminhos que potencializem as histórias de luta e ressignificações construídas ao longo do tempo por mulheres, que ousaram, resistiram aos mais diversos arquétipos e dispositivos construídos em torno dos gêneros e que não se limitaram ou se renderam ao contexto histórico.

3. TECITURA METODOLÓGICA

O presente relato de experiência trata-se de uma pesquisa qualitativa em que compreendemos e interpretamos os eventos sociais da pesquisa (MINAYO, 2004), com aspectos metodológicos de caráter descritivo.

Considerando que o projeto de extensão intitulado “Feminismos plurais na terra da luz: biografias de resistência” se propôs a produzir biografias referentes à diversas mulheres cearenses, nos debruçamos numa compreensão de que o fazer histórico se desvela na ação cotidiana dos sujeitos e grupos sociais silenciados pela história oficial, apresentando uma nova dimensão na edificação de identidades e da memória social (LEVI, 1992).

Porém, enfatizamos que uma biografia não se restringe somente as particularidades da vida de um indivíduo, mas a busca de um todo pela parte, trazendo para isto o desvelamento de um contexto sócio-histórico, o que “permite que o pesquisador elabore análises individuais e coletivas e desenvolva compreensões específicas, com maior riqueza de detalhes e minúcias” (CARVALHO; FIALHO, 2017, p. 102). O gênero biográfico foi por muito tempo desvalorizado e considerado como fonte não confiável por ser subjetiva para a academia.

Optamos pelo método biográfico porque

[...] além de enriquecer a temática, permite ao leitor compreender caminhos indissociáveis dos sujeitos (as mulheres) com a sociedade, em tempos e lugares diversos, em suas vidas e em experiências cotidianas, nos diferentes grupos e campos de atuações, contribuindo assim, com um novo olhar sobre o gênero feminino e suas relações, em diversos cenários da história brasileira (MACHADO, 2015, p. 7)

Adentramos neste contexto a micro-história que nos permitiu nuances imanentes com o coletivo, saindo de um contexto particular, no caso a biografia individual de cada mulher, para um contexto geral. O que nos possibilita a compreensão de nuances imanentes com o coletivo (DOSSE, 2009), permitindo entender o contexto político, social e cultural.

A pesquisa inicial para o projeto dividiu-se em 4 etapas. Na etapa 1 iniciamos com reuniões entre os membros da comunidade externa que compunham a equipe de execução do projeto de extensão para discussão sobre as mulheres que seriam homenageadas durante os 31 dias de março nas redes sociais do IFCE campus Paracuru. Inicialmente a ideia era visibilizar a história de vida de 31 mulheres em que cada uma seria colocada nas redes sociais do campus para cada dia do mês de março. Porém, no avançar dos debates, foi definido, ainda nesta etapa, que se pesquisaria mais que 31 mulheres (com um total de 85), mesmo que estas não fossem divulgadas nas redes sociais. Então optou-se por pesquisar também mulheres indígenas, quilombolas, educadoras, mestras da cultura, envolvidas com política, e também mulheres paracuruenses. As biografias de mulheres paracuruenses foi utilizada como uma estratégia do projeto, a fim dar mais visibilidade a cidade e aproximar-se mais da comunidade.

Na etapa 2 realizou-se o levantamento biográfico através de fontes documentais (livros, internet, jornais, artigos e etc.), assim como foi necessário a realização de entrevistas com as mulheres paracuruenses e debates entre o grupo.

Na etapa 3 partimos para a elaboração dos textos e escolhas das fotografias que seriam utilizadas, com pesquisas na internet e escolha entre o grupo sobre a melhor imagem que representasse a história de cada uma das mulheres. Apesar de que algumas mulheres tinham fontes escassas, não permitindo tal escolha.

A etapa 4 cunhou na elaboração de uma cartilha on-line para divulgação e também a confecção e impressão dos cartazes para a projeção da exposição, e a divisão conforme calendário das 31 mulheres que seriam homenageadas no mês de março.

Na etapa 5 iniciou-se a ampla divulgação através das redes sociais (WhatsApp, Instagram e Facebook).

A etapa 6 consistiu na montagem da exposição no IFCE campus Paracuru e a divulgação nas escolas da cidade de Paracuru.

Na etapa 7 fizemos o arquivamento das fontes e o depósito da cartilha em drive do Google.

4. AS BIOGRAFIAS FEMININAS DA TERRA DA LUZ

A partir da concepção de que há possibilidades para transformações históricas nas relações sociais, este projeto buscou reverberar as mais diversas formas de resistências expressas por mulheres cearenses, que até o momento podem estar vivenciando anonimatos, nos seus espaços locais, nas trincheiras da vida, lutando de alguma forma para manifestarem seus saberes, ofícios, crenças, conhecimentos e descobertas.

Pode-se dizer que as 85 mulheres biografadas foram se entregando aos papéis, aos valores e modelos constituídos ao longo dos anos, no entanto, sabe-se que de alguma forma, mesmo nos espaços de opressão, sexismo e misoginia havia e ainda há fissuras e tentativas de resistência e rompimentos ao que fora construído socialmente em torno de comportamentos, de condutas e dos desejos da mulher. Não se pode inferir que o rompimento com a opressão, discriminação e subordinação venha se dando de forma igual e ao mesmo tempo para todas as mulheres.

Inicialmente a primeira parte do projeto se deu com a exposição no hall do campus Paracuru, em que se pôde compartilhar os saberes apreendidos com a comunidade interna (discentes e servidores) e com a comunidade externa. A divulgação da exposição e da cartilha se deu de várias formas, tanto pelas redes sociais das idealizadoras, como pelas redes sociais do IFCE campus Paracuru e da Pró-Reitoria de Extensão do IFCE, como também, com divulgação na rádio Mar Azul no programa Viva Mulher, rádio local da cidade de Paracuru.

A construção da cartilha teve um direcionamento a partir dos registros de conquistas, lutas e representatividades de mulheres cearenses. Sendo estruturada com um poema sobre a mulher, de autoria de Ádyla Lucas, poetisa paracuruense. Na sequência temos o sumário com o nome de cada mulher referenciada, e posteriormente o registro biográfico das 85 mulheres quais sejam: 01-Zandra Dumaresq; 02-Cacique Pequena; 03-Cleomar Rocha; 04-Raimunda Marques; 05-Dona Socorro; 06-Preta Simoa; 07-Raimunda Tapeba; 08-Cristina Quilombola; 09 - Kacika mãeota; 10-Maria

de Tiê; 11-Nazaré Flor; 12-Dona Edite do coco; 13-Dona Dina; 14-Mãe Zimá; 15-Maria Luiza Fontenele; 16-Luma Andrade; 17-Wanda Sidou; 18-Tita Tavares; 19-Bárbara de Alencar; 20-Violeta Arraes; 21-Rachel de Queiroz; 22-Henriqueta Galeno; 23-Maria da Penha; 24-Rosa da Fonsêca; 25-Branca Rangel; 26-Antônia Xavier Moreira; 27-Silvana Lima; 28-Dona Maria Sapateiro; 29-Dona Lúcia Sombra; 30-Ádyla Lucas; 31-Professora Diná; 32-Dona Mocinha; 33-Dona Gerta; 34-Dona Santina; 35-Dona Branca; 36-Amelinha; 37-Dona Edite; 38-Marica Macêdo do Tipi; 39-Ana Maria; 40-Aída Balaio; 46-Dona Zilda; 42-Toinha Tabajara; 43-Lúcia Pequeno; 44-Helena Potiguara; 45-Maria Cândido; 46-Beata Maria de Araújo; 47-Margarida Guerreiro; 48-Federalina Augusto; 49-Dona Francisca; 50-Francisca Clotilde; 51-Dona Tatai; 52-Assunção Gonçalves; 53-Nice Firmeza; 54-Goretti Quintela; 55-Maria do Horto; 56-Karine Garcez; 57-Terezinha Lino; 58-Professora Lourdinha; 59-Francisquinha Félix; 60-Mestra Vanda Rodrigues; 61-Maria do Carmo; 62-Sinhá D'Amora; 63-Dona Expedita; 64-Antonieta Noronha; 65-Zefinha; 66-Maria Lima Moura; 67-Dona Mazé; 68-Dolores Feitosa; 69-Tarinha; 70-Irmã Maria Montenegro; 71-Zenilda; 72-Maria Lima; 73-Dona Rita; 74-Elisabeth Silveira; 75-Zulene Galdino; 76-Alba Frota; 77-Odete Uchôa; 78-Mariinha da Lô; 79-Dalva Stella; 80-Francisca Ferreira Pires; 81-Izaíra Silvino; 82-Raimundinha; 83-Elzenir Colares; 84-Dona Deusa; 85-Dona Zilma.

Imagem 1 — Folha de rosto da cartilha com as imagens das 85 mulheres



Fonte: Cartilha Feminismos plurais na Terra da Luz: biografias de resistência (2020).

Para visualização completa da cartilha há o acesso on-line através link: <https://drive.google.com/file/d/1PrQqrBQdab79uuXzfc9fPCeDeBx8TU/view?usp=sharing>. Onde é possível encontrar histórias que marcaram os mais diversos espaços engendrados pelas mulheres no estado do Ceará.

A exposição também foi exposta no I Encontro de Mulheres do Sindicato dos Servidores do IFCE (SindsIFCE), que se realizou no IFCE campus Maracanaú. A divulgação da cartilha também se vislumbrou como embasamento de difusão de conhecimento educativo, visto que foi apresentada nas escolas de Paracuru.

Imagem 2 — Cartilha do projeto sendo apresentado na escola de dança de Paracuru



Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Como resultado a cartilha ganhou expansões maiores, como a publicação de uma matéria no jornal O Povo que referenciava o projeto, a qual pode ser visualizada na Imagem 3.

Imagem 3 — Fragmento extraído da página do jornal O Povo

Outrossim, as mulheres do campus Paracuru promovem uma bateria de atividades neste mês de março, intitulado de ***FEMINISMOS PLURAIS NA TERRA DA LUZ: biografias de resistência***, para dar visibilidade às mulheres que fizeram/fazem história no Ceará.

Segundo uma das organizadoras destas atividades, a Professora Stephanie Menezes Pinto, “para cada dia de março, uma mulher de luta, uma história de resistência, uma grande mulher cearense. Serão realizadas postagens de 31 biografias de mulheres, mas o projeto não para por aí! São mais que 31 mulheres! Na exposição que ficará fixa no hall do campus será possível conhecer a história de mais de 70 mulheres cearenses.”; fragmento extraído de sua página pessoal nas redes sociais.

Fonte: Jornal o Povo, 2019. Disponível em: https://mais.opovo.com.br/colunistas/eliomardelima/2020/03/01/que-as-mulheres-sejam-respeitadas--das-ciencias-aos-espacos-politicos.html?fbclid=IwAR0TCtxZVrKIwnBifu6t8RHxMxuFjhEAmwKX-O77u_LX2iTppPZbMbPYWgg Acesso em: 10 mar. 2020.

O projeto também recebeu um convite para levar a exposição para o memorial do IFCE, localizado na reitoria, exposição que não logrou êxito devido a pandemia de Covid-19 que acabou por suspender as atividades da instituição em março de 2020.

Tal iniciativa apresentou como principais potencialidades a divulgação da cartilha para amplo conhecimento e interesse do público, contemplando a comunidade interna e externa do IFCE campus Paracuru, que compreende não somente a cidade em tela, mas as cidades circunvizinhas (como Trairi, Paraipaba, Caucaia e São Gonçalo); também contemplou um grande público pela divulgação da cartilha através das redes sociais (WhatsApp, Instagram e Facebook), em escolas e com exposição em outra cidade, expandindo a área de atuação em que se pensou inicialmente.

As principais dificuldades encontradas foram o início da pandemia de Covid-19 que se deu bem no início no mês da exposição no campus, então só pôde ser realizada de forma parcial (metade do mês).

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sabe-se que a luta para a anulação da desigualdade em termos de condições sociais, sexuais, étnicas e geracionais, principalmente entre os gêneros, já ultrapassa séculos e a constituição de várias sociedades (LIMA, 2015). Então, o projeto “Feminismos plurais na Terra da Luz: biografias de resistência” vem reafirmar a luta do feminismo, a

lutas das mulheres por igualdade e não por supremacia de um gênero sobre o outro. Busca afirmar a necessidade e o direito a oportunidades para mulheres e homens, também pretende marcar as mais diversas formas de luta das mulheres para sobressair-se a uma cultura machista, sexista e misógina, sobretudo, patriarcalista. Indo na perspectiva de valorização do gênero feminino na historiografia brasileira.

Há uma identificação e reconhecimento de todas as contradições possíveis no decorrer das biografias que foram apresentadas, contudo, procurou-se respeitar a diversidade e valor de cada mulher de luta. A história das mulheres não requer somente uma narrativa linear, mas um relato mais complexo. Então, precisamos refletir sobre este campo de conhecimento como um campo dinâmico e de produção do conhecimento científico e sendo aberto a amplas divulgações e com acesso amplo para a comunidade não científica.

As pesquisas biográficas se apresentam como uma possibilidade ímpar para dar visibilidade as ações de sujeitos sociais anônimos, pois o que se investiga diz respeito às suas práticas educativas e a realidade social do contexto delimitado. Além de “aprofundar-se na vida de sujeitos comuns, excluídos ou invisibilizados pela história oficial” (PEREIRA; SOUSA; FIALHO, 2021, p. 1390). Biografias como estas justificam sua importância para compreendermos como se deu a história de um determinado local; possibilitando não somente a visibilidade de suas identidades, mas esclarecendo e conscientizando a todos que tomam conhecimento dessas pesquisas quanto a função social e política desses sujeitos até então anônimos (FIALHO et al. 2021). Ademais, Farias, Silva e Pereira (2021) destacam que proposições como essas, que lançam luz trajetória de mulheres se corroboram pelo seu valor social e educativo.

Além do que no atual governo há um discurso escancarado da mulher sendo subjugada, e um desprezo e não reconhecimento pela importante função social que diversas mulheres exercem em diversos aspectos. O que podemos sintetizar é que “Feminismo plurais na Terra da Luz: biografias de resistência” é um projeto sobre mulheres construído por mulheres em que “há braços de luta”!

REFERÊNCIAS

ALBERTI, V. Fontes orais: histórias dentro da História. In: PINSKY, C. B. (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 155-202.

BEAUVOIR, S. de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2009. (Publicação original de 1949).

BUTLER, J. **Problemas de gênero** – Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, S. O. C.; FIALHO, L. M. F. A metodologia da história oral em pesquisas educacionais. In: FIALHO, L. M. F.; LOPES, T. M. R.(orgs). **Docência e formação: percurso e narrativas**. Fortaleza: Eduece, 2017.

COLLINS, P. H. **Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment**. New York, Routledge, 1990.

CONSOLIM, V. H. Segunda onda feminista: desigualdade, discriminação e política das mulheres. **Justificando**, 2017. Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/09/14/segunda-onda-feminista-desigualdades-culturais-discriminacao-e-politicas-das-mulheres/>. Acesso em: 05 ago. 2020.

DAVIS, A. **Mulheres, cultura e política**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2017. (Publicação original, 1944).

DIEES-DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATISTICA E ESTUDO SOCIOECONOMICO. In: **BRASIL - A inserção das mulheres no mercado de trabalho**. Disponível em: <https://www.facebook.com/dieese/posts/3230738096964396>. Acesso em: 03 mar. 2020.

DOSSE, F. **O desafio biográfico: escrever uma vida**. São Paulo: USP, 2009.

FARIAS, B. L. de.; SILVA, K. de A. C.; PEREIRA, A. S. M. Suzana Lopes de Sousa e Julieni Pinagé do Nascimento: tecitura biográfica de educadoras cearenses. **Ensino em Perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-14, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/5973>. Acesso em: 27 ago. 2021.

FBSP-FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **Anuário brasileiro de segurança pública**. 2019. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/wp-content/uploads/2019/09/Anuario-2019-FINAL-v3.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2020.

FIALHO, L. M. F.; CARVALHO, S. O. C.; SANTOS, F. M. B. dos.; PEREIRA, A. S. M. **Formação profissional da educadora Maria Lília Imbiriba Sousa Colares . Práxis Educacional**, [S. l.], v. 17, n. 48, p. 1-24, 2021. DOI: 10.22481/praxisedu.v17i48.9387. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9387>. Acesso em: 15 set. 2021.

HOOKS, B. **Ain't I a Woman?:** Black women and feminism. United States, South end Press, 1981.

LEVI, G. Sobre a micro-história. In: BURKE, P. (Org.). **A escrita da história:** novas perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Revista Veja**, 2016. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>. Acesso em: 08 maio 2020.

LIMA, L. R. **Mulheres Agentes Sociais de Paracuru:** uma trajetória de significados para além do espaço privado. Fortaleza, 2015. 191f. Dissertação (Curso Mestrado Acadêmico em Políticas Públicas e Sociedade com área de concentração em políticas públicas e sociedade) Universidade Estadual do Ceará-UECE. Fortaleza, 2015.

LINS, D. S. (Org.). **A dominação masculina revisitada.** Campinas. SP: Papyrus, 1998.

MACHADO, C. Prefácio. IN: FIALHO, L. M. F.; VASCONCELOS, J.G.; SANTANA, J. R. (orgs) **Biografia de mulheres.** Fortaleza. EdUECE, 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa Social:** Teoria, método e criatividade. 23ª. Ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

PEDRO, J. M. Corpo, prazer e trabalho. In: **Nova História das mulheres no Brasil.** PINSKY, Carla Bassanezi.; PEDRO, Joana Maria. (Org.) 1. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

PEREIRA, A. S. M.; SOUSA, A. C. B. de.; FIALHO, L. M. F. Helena Potiguara: biografia da educadora indígena (1954-2009). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp.3, p. 1386–1403, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15288>. Acesso em: 10 set. 2021.

PINTO, C. R. J. **Uma história do feminismo no Brasil.** Editora Fundação Perseu Abramo. São Paulo, 2003.

PRADO, M. L.; FRANCO, S. S. Participação feminina no debate público brasileiro. In: **Nova História das mulheres no Brasil.** PINSKY, Carla Bassanezi.; PEDRO, Joana Maria. (Org.) 1. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

RABAY, G. de L. F. **Mulheres na política e autonomia.** Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Humanas Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais. Área de Concentração: Cultura e Representações. Natal/ RN. 2008.

SABINO, R. do N. Imprensa feminina: imagens e conteúdos para o feminino nas capas da revista querida. Dossiê: imprensa, história e educação. **Revista Temas em Educação**, João Pessoa, v. 24, n. Especial, p. 177-188, 2015.

SOIBET, S. Movimento de mulheres: A conquista do espaço público. In: **Nova História das mulheres no Brasil**. PINSKY, Carla Bassanezi.; PEDRO, Joana Maria. (Org.) 1. ed., 3ª reimpressão. - São Paulo: Contexto, 2018.

TIBURI, M. Feminismo e democracia. **Revista Cult**, 2015a. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/feminismo-e-democracia/>. Acesso em: 28 abr. 2020.

TIBURI, M. O que é feminismo? **Revista Cult**, 2015b. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/o-que-e-feminismo/>. Acesso em: 6 maio 2020.

TIBURI, M. **Política, Mulheres e Filosofia**. s/d. Disponível em: http://www.marciatiburi.com.br/textos/quadro_politicamulherese filosofia.htm. Acesso em: 7 mai. 2020.

CURRÍCULO, PRÁXIS E EDUCAÇÃO: CONCEITOS CHAVES PARA PROMOVER UMA OUTRA PEDAGOGIA

CONTINUING TEACHER EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT FOR TEACHERS

Arnóbio Rodrigues de Sousa Júnior

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
arnobiojr07@gmail.com

Túlio Jander Frota Torres

Universidade Estadual do Ceará, Brasil
tulio.jander@aluno.uece.edu

Antonio Avelar Macedo Neri

Instituição, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
velarmacedo5@gmail.com

RESUMO

Diante do contexto histórico-social que estamos vivenciando é preciso refletir sobre os fatos que estão na tessitura da realidade, compreendendo as urgências e desafios que estão postos à educação brasileira, construindo rotas de fuga para pensar em atividades emancipatórias, enfrentamentos contra-hegemônicos e narrativas de combate contra a lógica gerencial de educação que nos é direcionada. Neste sentido, este trabalho/artigo tem como objetivo discutir a educação sob ótica de dois conceitos – práxis e currículo - que são imprescindíveis para construir uma outra pedagogia, ou seja, da afirmação, resistência e libertação. Tem-se como metodologia a pesquisa de natureza qualitativa de cunho bibliográfica, ancorada na leitura de obras e demais produções que instiga o leitor a construir um outro acervo bibliográfico. Considera-se, portanto, que o currículo e a práxis são essenciais para construir a pedagogia que considera outras identidades na escola além de reagir a colonialidade do saber e a cultura do silenciamento.

Palavras-chave: Escola. Pedagogia. Reflexão. Emancipação.

ABSTRACT OR RESUMEN

Given the historical-social context that we are experiencing, it is necessary to reflect on the facts that are in the fabric of reality, understanding the urgencies and challenges that are posed to Brazilian education, building escape routes to think about emancipatory activities, counter-hegemonic and narrative confrontations to combat the managerial logic of education directed at us. In this sense, this work / article aims to discuss education from the perspective of two concepts - praxis and curriculum - that are essential to build another pedagogy, that is, of affirmation, resistance and liberation. It has as methodology the research of qualitative nature of bibliographic nature, anchored in the reading of works and other productions that instigates the reader to build another literary collection. Therefore, it is considered that the curriculum and praxis are essential to build the pedagogy that considers other identities in the school besides reacting to the coloniality of knowledge and the culture of silencing.

Keywords: School. Pedagogy. Reflection. Emancipation.

1. INTRODUÇÃO

Este artigo surge da reflexão e implicação sobre os fatos que estão na tessitura da realidade educacional brasileira, permeada por escolhas políticas, pedagógicas, técnicas e epistemológicas que se consolidam dentro de uma estrutura de escola e currículo. Pretende-se, a partir do olhar político-pedagógico no atual contexto educacional brasileiro discutir a educação a partir de dois conceitos – práxis e currículo - que precisam ser revigorados no contexto da escola e em outros espaços que possibilitam a construção de uma educação, seja ela plural ou vertical. Há várias construções políticas e pedagógicas do debate sobre a práxis e o currículo. No entanto, faz-se necessário está sempre construindo a crítica e novos diálogos de formação sobre estas duas concepções de debate que contribui para pensar a educação e suas propostas pedagógicas.

Desse modo, o debate aqui proposto parte de um olhar pedagógico ancorado na pedagogia de Freire, que é reflexo de uma escola diversa, democrática e inclusiva além de contribuições de outros autores que tecem a crítica a estrutura, proposta, pedagogia, política e currículo liberal tradicional bem como Miguel Arroyo, Tomaz Tadeu da Silva dentre outros teóricos que pensam a educação a partir de uma fundamentação crítica, por conseguinte histórica e política. Nesse sentido, busca-se também de forma mais restrita e pontual, tecer reflexões sobre o que seja o currículo e a práxis e pensar essas duas sistemáticas para construir uma outra pedagogia aqui entendida como uma proposta de escola e ensino e apredenzizagem que reconheça a existência de outras presenças, culturas e identidades na escola.

Diante dessa lógica, é preciso entender o que é essa outra pedagogia. Para tal, rememora-se as colaborações de Arroyo (2017) ao criticar o modelo de pedagogia que está consolidado na escola, os instrumentos político-pedagógicos e estruturais. É preciso depreciar a pedagogia que instrumentaliza a educação a partir de uma lógica de produtividade e de produção cultural a serviço do capital, portanto, que revigora as estruturas políticas e institucionais já consolidadas. No entanto, faz-se necessário edificar uma pedagogia de emancipação em movimentos, esta pedagogia que reconhece o diálogo enquanto necessidade existencial e vocação ontológica dos sujeitos da escola. Sujeitos, por serem indivíduos políticos, sociais e individuais, logo, seres que devem ser reconhecidos para além da dimensão do social, mas incluídos no campo epistemológico da educação e da política.

A educação é por sua vez um processo formativo e político eivado de interesses ideológicos e jogo de poderes que minimamente defende um modelo de pedagogia, ou seja, uma estrutura de escola, de currículo, de sociedade e de funcionamento da vida

social. Buscar por uma outra pedagogia requer interrogar as tendências pedagógicas e fitar o horizonte de modo que os oprimidos enquanto sujeitos pedagógicos sejam representados no contexto da escola. É sobretudo, questionar a colonialidade do saber, atualizar as práticas pedagógicas, reafirmar o papel dos espaços simbólicos e sociais diante do convívio social dos indivíduos, construir um projeto de educação resistente, ou seja, contra a domesticação à leitura e a lógica empresarial da educação, da (neo)colonização além de redefinir os critérios da validade dos saberes na escola e para além dos muros da escola, compreendendo outros espaços como palcos de construção de uma educação popular onde destaca-se as práticas de grupos, gestos, linguagens, anseios, desejos dentre outras perspectivas que se instrumentalizam numa relação espaço-tempo.

Entender o caráter político da escola, das didáticas, da prática de ensino, das metodologias, das concepções de ensino significa compreender o que é a escola e sua função social bem como buscar promover uma outra pedagogia que esteja minimamente voltada para uma prática educativa e reflexiva direcionada a todos os sujeitos que compõe os banco da escola. É sabido que diante do modo de produção capitalista a escola desenvolve o acirramento da competição, sucumbindo a necessidade da práxis para a efetivação de uma outra pedagogia que se estrutura no campo da liberdade e da humanização dos sujeitos. O processo de mudança na escola visando a inovação e a apreciação de modo sistemático da multiplicidade do saber perpassa a construção e promoção de uma outra pedagogia.

Portanto, este trabalho é ponto de partida para se pensar na escola enquanto um dos principais espaços de formação dos sujeitos, a práxis e o currículo que está vinculado de modo estrutural e relacional a um tipo de sociedade. Estabelecer os novos diálogos de formação a partir das implicações e reflexões colocadas aqui a partir dos objetivos é de extrema importância para construir a crítica e novas possibilidades de construções teóricas e práticas. Ao utilizar-se da pesquisa qualitativa este artigo não se limita a um debate acabado, mas sinaliza o debate da teoria estudada e outras abordagens de caráter epistemológico, ontológico, político, ético e pedagógico.

2.METODOLOGIA

Toda pesquisa requer uma sistematização teórico-metodológica, apontando os caminhos para o desenvolvimento da pesquisa bem como o processo sistematizado de construção da pesquisa. É válido ressaltar que não existe ensino sem pesquisa, por isso, faz-se necessário uma organização sistematizada da pesquisa seja ela qualitativa ou quantitativa. Neste sentido, a presente produção acadêmica parte da utilização

da pesquisa qualitativa de cunho bibliográfica, a qual nos dar margens para construir outros diálogos de formação, outras teorias, saberes e práticas. Inquestionavelmente, a pesquisa qualitativa proporciona a busca pela aproximação da práxis de modo que seja possível pensar e construir um currículo crítico e flexível que entenda a urgência de se trabalhar com uma outra pedagogia e outros sujeitos. Sob a ótica de Fonseca (2002, p. 31):

[...] qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já estudou sobre o assunto (...), procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios, conhecer sobre o problema a respeito do que se procura a resposta. As conclusões não podem ser apenas um resumo.

A pesquisa bibliográfica é ponto de partida para desvendar conceitos, significados e gerar novos resultados para o campo da educação de modo que se construa a inovação e a mudança, estabelecendo novas formas de pensar a educação sob o ângulo do caldeirão de culturas presentes na escola. Busca-se utilizar com rigorosidade metódica a pesquisa qualitativa, reforçando a crítica e a curiosidade epistemológica. Tem-se também como metodologia a utilização da pesquisa documental, que sob a ótica de Apolinário (2012, p. 65) “quando a unidade do que é pesquisado é um documento (livros, revistas, filmes em VHS ou DVD, CDs ou fitas de áudio, prontuários arquivados, diários manuscritos, mapas, fotografias etc.), chamamos o estudo de pesquisa documental”. Neste artigo, é preciso dialogar com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDB) a qual discute a educação de forma pontual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES

A educação numa perspectiva ontológica e política precisa ser interpretada a partir da existência da luta de classes, do reconhecimento do caldeirão de culturas presentes na escola além de uma compreensão rizomática do processo histórico-social para que seja possível pensar radicalmente numa escola da práxis.

Seria ingenuidade pensarmos que a educação proposta pelo modo de produção capitalista conseguisse propor igualdade social, emancipação e liberdade. Diante da farsa de democracia burguesa que vivemos é imprescindível pautar uma escola e currículo que dialogue com os anseios e desejos da população colocada nas margens do sistema capitalista de modo que se possa fitar o horizonte e objetivar construir uma sociedade que já se avizinha, socialista e justa.

A educação é um dos instrumentos políticos de extrema importância para o rompimento com a sociedade do capital, mas também é instrumento para a reprodução e consolidação das estruturas do capital. Como coloca Tonet (2016) é preciso construir atividades emancipatórias diante da contradição entre capital e trabalho. A percepção de que a educação é um processo político é indispensável para nos apoderarmos deste processo formativo no sentido de articular as lutas, construir os enfrentamentos e pautar a práxis e o currículo que incidem em um tipo de sociedade. Precisamos, portanto, criticar o caminho enveredado pela educação mercadológica, bancária que dimensiona a cultura do silenciamento e reproduz a alternativa de que a educação deve ser neutra bem como a prática dos professores.

Na construção da práxis e do currículo crítico mediante a sistematização de uma outra pedagogia, atribui-se ao professor a condição de mediador e de sujeito da prática. As reformas educativas, falhas em muitas circunstâncias, por isso há a culpabilização dos professores por parte do Estado burguês do fracasso do aluno, devem ser redimensionadas no currículo e na prática docente. Conceber a práxis e o currículo que dialogue com os pressupostos da humanização dos sujeitos da escola implica em construir um outro horizonte educacional. A construção desse caminho apresenta desafios a serem superados bem como questionar a priori a estrutura de escola que está consolidada. Há uma íntima relação entre educação e sociedade. É nessa articulação que se constitui a mediação entre os sujeitos na sociedade.

A educação na sociedade de classes é espaço de tensões, conflitos e disputas por poder. Por isso, é indispensável que haja o diálogo, potencializando-se a comunicação e as práticas, compreendendo cotidianamente o papel da escola para a construção da sociedade. Diante desta leitura, é perceptível que há um caráter conservador na educação, dificultando a emancipação social, libertação e, principalmente, o entendimento da existência dos sujeitos enquanto atores políticos e interventores sociais.

A educação posta no modo de produção capitalista (educação bancária e mercadológica) e diante da democracia burguesa é utilizada também como um instrumento sofisticado de domesticação dos sujeitos e de dominação das mentes oprimidas. É nesse sentido que é urgente pensar na práxis e na construção de uma outra pedagogia, por conseguinte, promover um currículo que atenda às necessidades de aprendizagem dos sujeitos que em sua maioria se encontram na condição de alienação.

Para erguer essa outra pedagogia, é preciso desenvolver a prática da escutatória com todos os membros da escola, colocando em questão os desafios e propostas para minimamente se aproximar da práxis. Entende-se que a educação permite construir habilidades, competências e atitudes. No entanto, estes elementos

precisam está organizados e articulados para atender o interesse de todos e sem dúvidas, superar a educação dos imperativos do capital.

Este processo formativo, cultural, social e político precisa fazer oposição radical as diversas opressões que estão intrínsecas ao nosso espaço de vida e garantir o acesso para todos. Uma educação progressista se coloca a favor do respeito a natureza humana, portanto, de sua ontologia, pensando e problematizando a realidade.

Pensar em uma outra pedagogia nos permite criar utopias e lutar pela atenuação das desigualdades sociais que são reproduzidas constantemente na sociedade do capital. É necessário reconhecer que para erguer a práxis e um currículo minimamente crítico necessita tomar consciência da lógica de atuação do capital, de sua maturidade, mas também de suas falhas mediante as contradições existentes. Sabe-se, no entanto, que a consciência não é conquistada de forma imediata.

É preciso ser entendida como um processo de construção intelectual, ética e política. Ainda, é necessário reeducar a sensibilidade pedagógica no sentido de construir a reflexão sobre as práticas pedagógicas no contexto da escola para que se construa a consciência. A alienação que se manifesta de forma mais literal na sociedade capitalista, reproduzida e produzida na educação bancária, é um forte obstáculo para a tomada de consciência.

Desse modo, as raízes da pedagogia da práxis e do currículo multicultural estão alicerçadas na compreensão da história como um importante campo de promoção de reflexão sobre os acontecimentos históricos, no redimensionamento das teorias e práticas educativas trabalhadas e utilizadas na escola, no campo do diálogo enquanto necessidade ontológica do ser humano, no reconhecimento da educação como prática da libertação, no comprometimento do professor com a emancipação social, no engajamento do professor com a política, na formação da autonomia intelectual dos estudantes dentre outras pautas que sinalizam resistência, afirmação e libertação.

A natureza política da educação não pode ser negada e invisibilizada, mas precisa ser afirmada. Sob a ótica da construção da práxis e do currículo crítico, precisa-se reafirmar o papel da educação enquanto instrumento crítico de formação de sujeitos para uma sociedade menos injusta, mais solidária e humana. Ao contrário, as teorias tradicionais da educação expressam um saber mecânico, sem reflexão, sem diálogo e reprodutoras das injustiças sociais e do falso discurso humanístico.

Do ponto de vista marxista e freiriano, esse tipo de educação atende objetivamente as finalidades do capital. Contudo, é preciso ocupar esse espaço para minimamente socializar saberes e práticas e disputar a práxis no sentido de construir uma política à esquerda. Como aponta Sousa Júnior (2004), embora a escola

seja uma instituição burguesa, faz-se necessário ocupar esse ambiente de ensino e aprendizagem de modo que haja a disputa política na sociedade com o objetivo de lutar por uma educação desenvolvida para o proletariado.

Como coloca Freire (2003) uma das forma de luta contra o desrespeito a educação essencialmente crítica, é rejeitar a proposição de que a educação é uma prática pedagógica de “tios” e “tias”. Logo, coloca-se em questão que a educação de cunho crítica e humana se faz coletivamente com todos os sujeitos da escola, construindo a luta e reinventando as formas de lutar, visto os mecanismos do capital que se aperfeiçoam cotidianamente.

Corroborar com a educação de mercado, significa golpear a educação como prática da liberdade. Em tempos de incertezas e de obscurantismo no atual contexto histórico-social, a educação está organizada e articulada a partir dos órgãos multilaterais em conjunto com a pedagogia que não rompe com os esquemas verticais de pensar a prática pedagógica.

Diante do atual contexto de uma conjuntura política submissa ao imperialismo norte americano e aos interesses do capital privado, compreende-se que a educação está posta numa estrutura e dinâmica do capital que tem como objetivo a articulação com as práticas neoliberais. Visto o aprofundamento das contradições do capital a educação ainda está posta como um instrumento sofisticado que contribui de forma direta e/ou indireta para a acumulação do capital.

Em busca da práxis, do diálogo, da reflexão e do currículo autêntico, é imprescindível que haja uma cisão entre pedagogias de tal forma que se tenha uma escola mais humana, progressista e igualitária. Para tal, é preciso tomar partido, construir os enfrentamentos e lutar contra a expressão mais sofisticada do estado burguês que é a democracia burguesa que coloca a liberdade como forma de competitividade, embora garanta de forma precária e mínima alguns direitos à classe proletária.

Os antagonismos entre as pedagogias e práticas pedagógicas nos revela o caráter político da escola. Desse modo, falar em uma educação progressista é reforçar o papel dos sujeitos da/na escola bem como a função social da escola para com a sociedade. Freire (2014) nos convida a refletir e a questionar de modo bastante político e habilidoso o caráter político da educação, buscando nos indagar e inquietar sobre o currículo da escola, para quem este currículo está direcionado. É nesta perspectiva que apercebesse a contradição da escola como instituição burguesa que defende um projeto minoritário, portanto, exclusivo, haja vista que nota-se as contradições entre discurso e realidade de seus atores.

Como já mencionado no decorrer do texto, há uma falsa narrativa de um discurso humanístico por parte da educação burguesa, essa que está consolidada diante das estruturas do capital. Essa retórica envelhecida dessa pedagogia da mordaza deve ser compreendida como uma máscara política, portanto, como uma face de poder da escola que em tempos atuais está sendo sistematizada em conjunto com o interesse dos ideólogos da educação privada, excluindo, obviamente, muitos estudantes que se encontram em territórios periféricos.

De acordo com Sousa Júnior (2014), com a ascensão do neoliberalismo objetiva-se uma reforma na educação de modo que esta educação esteja direcionada para o mercado, para seguir a lógica da produtividade e da construção de uma sociedade que sirva aos interesses do capital, portanto, da corriqueira produção em prol do lucro da burguesia.

Nesse sentido, a luta por uma educação dialógica, amorosa, romântica, rigorosa, crítica, científica, problematizadora requer a superação do currículo que está posto, romper com as habilidades, competências e atitudes internalizadas para a manutenção do capital e por último a construção de um outro currículo, que respeite e contemple todas as diversidades possíveis.

Para concretizar a concepção de educação para o desenvolvimento humano o currículo deve estar articulado entre tempos e espaços escolares construindo assim uma estrutura de escola que fomente a inclusão, a representatividade de modo que estejam intrínsecos as vivências, experiências e construção sociocultural dos sujeitos (GOMES, 2007).

Discutir currículo numa perspectiva da educação crítica intenta em questionar as teorias pedagógicas, os sujeitos que estão por trás da educação para o mercado bem como quebrar os pressupostos político-pedagógicos que estão internalizados em nossa práticas. Desaprender essas práticas que não contribui para a práxis é essencial para a construção do currículo que de forma política e pedagógica nos direciona para um processo de desintoxicação da opressão na escola e na sociedade.

Não nos interessa pontuar de maneira restrita o debate sobre as teorias do currículo, mas tecer reflexões pertinentes para a construção do currículo da emancipação que compreende o diálogo como essência da educação. Em linhas gerais, o currículo pode ser entendido como um documento que norteia as ações na/da escola, ou seja, um documento que objetiva orientar a formação. Por isso, é de extrema relevância fazer o questionamento sobre o tipo de formação construída no contexto da escola. Não só a construção de uma educação formal.

O currículo incide também na construção de uma educação informal. Esta educação precisa estar alinhada a necessidade de emancipação e de libertação dos sujeitos, portanto, vinculada as trajetórias dos indivíduos de maneira que a prática pedagógica sensibilize o educando sobre o seu espaço e sua realidade.

Para além disso, o currículo é também uma concepção de mundo pois atua diretamente na construção de um modelo de sociedade. Assim, pensar em promover uma outra pedagogia é reafirmar o papel do currículo crítico que enseja a reflexão, a sensibilização e a consciência dos sujeitos diante do processo formativo e político de educar.

Enquanto elaboração teórico-metodológica o currículo que pretendemos nos oportuniza apontar algumas reflexões e implicações no sentido de conceber um intercâmbio entre pesquisa, ensino, escrita e leitura de mundo. Ao falarmos em promover uma outra pedagogia, por conseguinte em um currículo crítico, nos lembramos a importância de dar visibilidade a todos os sujeitos da escola, dar ênfase a vozes que historicamente foram e são marginalizadas.

Dessa forma, as táticas, estratégias, didáticas, metodologias e práticas devem ser integradoras. No Brasil, Paulo Freire é um dos maiores pensadores a contribuir com a construção da pedagogia essencialmente humana. Freire critica de forma implícita o currículo tradicional que mantém as estruturas econômicas e sociais para a sustentação do capital. De modo sistemático, Freire (2014) denuncia a educação conservadora, bancária e mercadológica. É em oposição a educação bancária que Freire sintetiza sua crítica ao currículo tradicional, denunciando sua pedagogia e prática.

Tem-se no Brasil a partir da obra pedagogia do oprimido de Paulo Freire uma fundamentação crítica ao modelo de currículo tradicional que se preocupa em como organizar o currículo para o desenvolvimento da produtividade na sociedade capitalista. A partir da obra de Freire na década de 1970 e posteriormente de outros autores bem como Tomaz Tadeu da Silva surge novas abordagens sobre o currículo que até então está posto. Neste currículo, não há a relação dialógica entre educador e educando.

O currículo tradicional a qual nos propomos criticar parte de uma lógica de educação centrada na técnica, na organização, na disciplina, no comportamento e nos objetivos que estejam alinhados ao modo de produção capitalista. "O modelo institucional desta concepção de currículo é a fábrica" (SILVA, 2005, p. 13). Assim, a construção de uma outra pedagogia é indispensável, visto que o modelo de escola que está posto não nos serve para o processo de humanização e libertação. O currículo crítico, diverso, integrador a qual menciona-se para a consolidação de uma outra pedagogia coloca em questão a essência desta pedagogia que entende a educação como um instrumento neutro, de reprodução das estruturas patriarcais, racistas e

coloniais.

É a partir da síntese de um currículo crítico que há uma sensibilização para debates até então colocado nas margens. Passa-se a questionar com mais ênfase o capitalismo enquanto um sistema essencialmente político, econômico e social visto que o currículo “não se trata “apenas” de uma questão educacional, mas intrinsecamente ideológica e política” (APPLE, 1995, p. 39).

Para além disso, essa outra abordagem de pedagogia inclui palavras chaves no nosso vocabulário que são essenciais para entendermos a sociedade do capital bem como construirmos um horizonte emancipatório. Conforme Brasil (1996) a escola deve trabalhar o pluralismo de ideais. Contudo, o currículo tradicional e sua pedagogia não aborda as outras epistemologias. Há uma fragmentação deste conceito na LDB.

Nesse sentido, é urgente compreender o que seja o currículo e suas concepções. A busca por uma escola diversa, inclusiva, democrática e crítica só pode ser construída a partir da estruturação do currículo que seja plural e, sobretudo, que seja uma construção política, cultural, social e histórica compreendendo as diferenças diante de suas peculiaridades. A prática educativa emancipadora é um reflexo de um currículo integrador.

Por isso, faz-se necessário pensar nesse documento que construa não só a prática bem como a práxis. Como coloca Freire (2014) a práxis deve ser compreendida sobretudo como uma unidade dialética indissociável entre teoria e prática, de modo que a teoria seja modificada pela prática e de maneira que a prática possa modificar a teoria.

Desse modo, há uma relação integradora entre teoria e prática. A teoria é em termos substanciais um método construído, um componente que faz parte da construção do conhecimento científico. A prática sem orientação, direção não pode ser confundida com a práxis. Pode-se afirmar que a práxis é, em outras abordagens teórico-metodológica, uma ação projetada, direcionada que está intimamente relacionada com a teoria. Conforme Marx e Engels a práxis é uma ação projetada (teórico-prática) de transformação das relações sociais na sociedade. É também uma ação de transformação da natureza.

É imprescindível que haja o diálogo e a reflexão para a construção da práxis e a desconstrução dos discursos que legitimam as injustiças. “O discurso dominante, em resumo, deprecia a pedagogia enquanto forma de produção cultural, assim como também menospreza a cultura popular” (GIROUX, 1995, p. 97). Precisa-se construir o diálogo de forma horizontal objetivando construir a dialogicidade na educação de forma que se possa fazer uma leitura crítica da realidade a partir da ação-reflexão.

Sem reflexão sobre as práticas pedagógicas, sobre as atitudes e ações desenvolvidas na escola não há como se aproximar da práxis, tampouco construir a práxis. Falar em práxis e negar a essência política da educação e a vocação ontológica dos sujeitos é uma farsa.

A reflexão é ponto de partida para a construção da consciência. É elemento essencial para gerar a práxis. Dito isto, é válido nos reportar a Freire (2014, p. 20) ao afirmar que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos”. Nesta perspectiva, a práxis e o currículo são dois elementos que precisam ser revigorados no campo da educação para que se possa construir um novo horizonte educacional.

Para que se possa apostar na reconstrução da escola numa perspectiva de acordo com os interesses dos “de baixo” é preciso que o trabalho seja organizado de maneira radicalmente diferente da lógica da produção de mercadorias e os Estados, por sua vez, passem a ser construídos como instrumentos a serviço dos interesses das majorias e sob o controle delas. Apenas sob esta condição é que se pode pensar o trabalho e o Estado - suficientemente forte e autônomo - como sustentáculos da construção de uma escola numa perspectiva radicalmente integradora, democrática e progressista (SOUSA JÚNIOR, 2004, p. 4).

Ademais, somente com a construção de um currículo crítico, com a efetivação da práxis gerida através da reflexão e do diálogo é que se pode propor uma educação integradora, democrática e progressista. Ao contrário, a educação bancária limita-se a domesticação do educando em prol da sociedade do capital, colocando-os como mão de obra. O currículo crítico e a verdadeira práxis operam contra esse tipo de escola e pedagogia pois:

Eis por que esse tipo de ensino, o ensino tradicional, centra-se no professor, nos conteúdos e no aspecto lógico, isto é, centra-se no professor, o adulto, que domina os conteúdos logicamente estruturados, organizados, enquanto os métodos novos se centram no aluno (nas crianças), nos procedimentos e no aspecto psicológico, isto é, centram-se nas motivações e interesses da criança em desenvolver os procedimentos que a conduzam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações (SAVIANI, 2009, p.42- 43).

A escola proposta pela educação bancária não nos serve como pedagogia de emancipação social, de libertação e de construção de novos diálogos de formação. Esse tipo de educação é gerida em tempos de retrocessos sociais pelo ideólogos da privatização e do ensino mercadológico. Desse modo, é de extrema importância pensar na práxis e no currículo, redimensionando sua teoria e prática.

4. CONSIDERAÇÕES FINAL

É preciso reafirmar a necessidade da práxis e de um currículo crítico para que minimamente a educação esteja posta como um ato político de emancipação, de transformação social, e de desconstrução do modelo de sociedade projetada pela ideologia e interesses do capital. Diante do atual contexto de retrocessos para o campo educacional, a educação tem sido frente de empreendimento do capital. Neste sentido, é urgente pautar a educação nos planos de governo e reivindicar as políticas educacionais de modo que estas consigam contemplar a todos. É de se notar que desde tempos remotos a educação tem sido espaço de construção de interesses políticos e de formação de sujeitos para o mercado.

Na presente produção acadêmica, a educação foi o tema central do debate de modo que nos atentássemos para o que seja o currículo e práxis. De forma pontual, esses dois elementos são essenciais para construir um processo educacional emancipador. Diante da vitória do ultraliberalismo na política brasileira, é preciso construir uma educação minimamente dialógica, enfrentando e superando a pedagogia que nos é imposta cotidianamente. A crise do capital tem evidenciado o fracasso das políticas neoliberais que culminam em ações sociais, políticas e econômicas de exclusão da camada popular.

Assim, nos cabe pensar numa educação para todos que seja inclusiva, democrática. São vários os desafios para a construção da práxis e do currículo crítico. No entanto, nota-se a necessidade de construir os enfrentamentos e outras narrativas contra-hegemônicas contra a desesperança da educação bancária. O debate proposto neste artigo/trabalho é elucidativo e reflexivo pois nos convida a refletir sobre a escola, sua pedagogia e estrutura. É sabido que sem práxis e um currículo crítica não há emancipação social.

Conforme observado, a educação bancária é um tipo de educação que não oportuniza que os indivíduos que compõe os bancos da escola não se reconheçam enquanto sujeitos históricos de saberes historicamente acumulado e como seres incompletos, mas também interventores sociais. De fato, a educação de mercado segue uma lógica econômica que está sempre a favor da elite. Logo, é necessário pensar em uma educação com práticas emancipatórias em que os aprendizes sejam incluídos e possam ter múltiplas aprendizagens.

Portanto, a educação enquanto direito social e como um processo formativo, deve ser acessível a todas as camadas sociais e não usada como mercadoria. Dessa forma, o artigo traz uma implicação reflexivo-dialógica quanto aos desafios que temos frente a essa concepção ultrapassada de educação defendida pela elite e por seu

projeto de manobra de massas. Mas também aponta implicações e possibilidades para se construir uma educação popular, progressista onde educadores e educandos sejam atores e sujeitos da prática educativa.

Ainda, a educação mecânica para o mercado criminaliza o trabalho pedagógico diante dos dogmas da pedagogia reacionária que substancialmente denota o cerceamento da pluralidade de ideias e de concepções pedagógicas. Em síntese, faz-se necessário ter o diálogo como ferramenta base para o ensino e aprendizagem e desconstruir a ideologia autoritária que oculta a educação como prática da liberdade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Rio de Janeiro: Editora Vozes Limitada, 2017.

APPLE, M.W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10/02/2020.

APOLINÁRIO, F. Metodologia da ciência: Filosofia e prática da pesquisa. São Paulo: Cengage Learning, 2012. FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UECE, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2014.

GOMES, N. L. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: MEC, 2007.

GIROUX, Henry; SIMON, Roger. Cultura Popular e Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Currículo, Cultura e sociedade**. 4ª Edição. São Paulo: Editora Cortez, 1995.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã: Feuerbach** – a contraposição entre as cosmovisões materialista e idealista. 3ª edição. São Paulo: Martin Claret, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 41ª Edição. São Paulo: autores associados, 2009.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade**: uma introdução as teorias do currículo. 2ª Edição. Belo Horizonte: autêntica, 2005.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **A crise da escola**. Fortaleza: Imprensa Universitária, 2014.

SOUSA JUNIOR, Justino. A crítica marxiana da educação em tempos de mundialização do capital e crise da escola. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3649/3448>. Acesso em: 17 de Set. 2020.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 3ª edição. Maceió: coletivo veredas, 2016.

A POLÍTICA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO EM ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DA BAHIA

THE POLICY OF PROFESSIONAL EDUCATION IN BRAZIL: REFLECTIONS ABOUT MIDDLE-LEVEL PROFESSIONAL EDUCATION IN PUBLIC SCHOOLS OF THE STATE OF BAHIA

Ranansamir Sousa da Silva

Universidade Federal da Bahia, Brasil
ranansamir.silva@ufba.br

Silvana Casais do Espírito Santo

Colégio Estadual Edvaldo Fernandes, Brasil
silvanacasais66@gmail.com

Claudio Antonio do Espírito Santo

Escola Municipal Pedro Paranhos, Brasil
claudio.caes31@gmail.com

Emanoel Rodrigues Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
emanoel.almeida@ifce.edu.br

José Olímpio Ferreira Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
jolimpoineto@hotmail.com

RESUMO

Este artigo busca refletir a Política da Educação Profissional brasileira, a partir da análise de algumas mudanças no século XX, considerando, mais especificamente os efeitos destas mudanças na modalidade de Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Escolas Públicas do Estado da Bahia (EPT-BA). Por meio de um estudo bibliográfico, objetiva-se investigar concepções teóricas que possibilitem melhor compreensão acerca dos acontecimentos históricos e seus reflexos na EPT-BA, especificamente no que diz respeito a relação entre “trabalho e educação”. Os resultados obtidos apontam que a precarização do Ensino ainda está em curso, as dificuldades e os desafios que permeiam a integração da Educação Profissional Técnica e a Formação Geral no Brasil, em especial no Estado da Bahia, ainda não foram completamente solucionadas.

Palavras-chave: Trabalho-educação. Educação Profissional de Nível Médio. Politecnia.

ABSTRACT OR RESUMEN

This article seeks to reflect the Brazilian Professional Education Policy, based on the analysis of some changes in the 20th century, considering, more specifically, the effects of these changes in the modality of Technical Professional Education in Middle Level in Public Schools of the State of Bahia (EPT-BA). Through a bibliographic study, the objective is to investigate theoretical concepts that enable a better understanding of historical events and their reflexes in EPT-BA, specifically with regard to the relationship between “work and education”. The results obtained point out that the precariousness of Education is still ongoing, the difficulties and challenges that permeate the integration of Technical Professional Education and General Training in Brazil, especially in the State of Bahia, have not yet been completely resolved.

Keywords: Work-education. Medium Level Professional Education. Polytechnic.

1. INTRODUÇÃO

Analisando a Política da Educação Profissional no Brasil, verificam-se algumas mudanças significativas no século XX, considerando mais especificamente os efeitos destas mudanças na modalidade de Educação Profissional de nível Médio. Neste sentido, este texto apresentará algumas reflexões acerca das mudanças ocorridas na Educação Profissional Tecnológica (EPT) em seu processo histórico, especificamente no Estado da Bahia, com vistas à identificação de convergência e divergências, que potencializa a EPT no Estado da Bahia. A pesquisa foi realizada por meio de estudos bibliográficos, com abordagem qualitativa.

A EPT é um modelo educacional previsto na lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com finalidade de preparar para o exercício de profissões. Objetiva fomentar o cidadão a atuar e inserir no mundo do trabalho e na vida em sociedade. O ensino profissional no Brasil tem sua origem sob a ideologia assistencialista baseada, na ética Cristã e na filosofia positivista, período que a força do trabalho se centrava nas associações religiosas e filantrópicas. Sob esse contexto a sociedade vai se transformando ao longo do processo histórico, aparece nova cultura tendo como pilar a urbanização-industrial.

No início do século XX, o ensino teve um novo redirecionamento da ideologia assistencialista, a preparação de operários para o exercício profissional. Durante o Regime Federativo da República, tendo Nilo Peçanha como Presidente da República, nesse período ocorreu uma iniciativa de organização do Ensino Profissional, por meio do Decreto 7566 de 23 de setembro de 1909, período que foi criada uma rede de Escolas de Aprendizes e Artífices, destinados “aos pobres e humildes” foram denominadas Liceus de artes e ofícios (no Rio de Janeiro, Salvador, Recife, São Paulo, Maceió, Ouro Preto) que serviam de bases para as escolas profissionalizantes, cuja função era legitimar a estrutura social excludente. As escolas profissionalizantes passaram por diversas mudanças. Foram Indústrias e Técnicas, Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETS), Institutos Federais e atualmente Educação, Ciência e Tecnologia nomenclatura utilizada até os dias atuais.

É importante notar que as transformações educacionais do século XX, decorrentes de embates políticos e econômicos, redirecionaram o papel da Educação profissionalizante no país, tendo o capitalismo estabelecido forte vínculo entre Educação e Produção. O ensino passou a adotar uma característica voltada para suprir a necessidade do mercado, a formação dos trabalhadores priorizou a necessidade da expansão industrial. A partir desse contexto, no entanto, o trabalho é condição necessária para a organização da sociedade. Considerando a necessidade de

subsistência do homem, é compreensível aceitar que o trabalho seja de fundamental importância para a vida humana. Neste sentido, ao homem, cabe uma preparação que o dote de capacidades e competências que o habilite para as mais variadas atividades laborais existentes.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1. Concepção do termo trabalho

Para compreender a concepção de trabalho, precisamos antes compreender as transformações na totalidade, buscando uma reflexão acerca das contradições inerentes ao mundo do trabalho, de uma forma geral, aliadas à conjuntura econômica global. Segundo Marx (1982), o termo trabalho, ontologicamente, destina-se identificar o processo que o homem estabelece com a natureza para sua subsistência, por meio da produção e comercialização. Para tanto, o homem precisa aprender a produzir, o que requer estudos e aquisição de conhecimentos que dote o homem de habilidades e competências para a produção de bens.

Diferentemente dos animais que são seres irracionais e se adaptam ao meio, os humanos têm a capacidade de criar e recriar pela ação consciente do trabalho, mediados pelo conhecimento, ciência e tecnologia, a natureza para produzir e reproduzir a sua existência como já dizia Marx (1983, P. 149-150):

Antes, o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade, braços, pernas, cabeça e mão, a fim de se apropriar da matéria natural numa forma útil à própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-la, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza dizia.

Sob esta concepção ontológica, o trabalho é um processo que permeia todo o ser humano e compõe a sua especificidade. Entretanto, o homem não pode limitar-se apenas ao emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (cultural, social, estética, lúdica, simbólica e afetiva). (FRIGOTTO, 2005).

O autor defende que o homem diferentemente do animal, cria e recria, por meio da ação consciente do trabalho, a sua própria existência. Ele ressalta que o trabalho é condição necessária para a realização humana. Marx também defendia que o trabalho era um processo dinâmico entre o ser humano e a natureza. O trabalho é a própria essência do homem, se o trabalho deixar de existir, o homem desaparecerá,

existe uma forte ligação entre o trabalho e o homem, essa ligação é um fator histórico.

A história da humanidade nos remete à história do trabalho. Para Kosik (1969), o trabalho é um processo que permeia todo ser humano e constrói a sua especificidade. Portanto é uma atividade que não se reduz ao emprego.

O homem ao transformar a natureza para obter algo quantitativamente novo satisfazendo sua necessidade, atribui um valor de uso. A transformação atribuída ao homem sobre a natureza cria uma mediação decisiva, posta por Marx (1991), na história da filosofia: o trabalho.

2.2. Trabalho e Educação

Segundo Manacorda (1991), a educação não foi um tema que ocupou um lugar central nos escritos de Marx. A principal preocupação de Marx foi os estudos das relações sociais, econômicas e políticas, levando em consideração o desenvolvimento no processo histórico.

Marx e Engels escreveram alguns textos em que a concepção de educação está articulada com as relações socioeconômicas da época. Marx procurou compreender o fenômeno formativo através do modo de compreender a sociedade. Conforme afirma Marx (1993, p. 8):

Toda luta de classes é uma luta política [...]. A burguesia mesma, portanto, fornece ao proletariado os elementos de sua própria educação, isto é, armas contra si mesma [...]. Com o progresso da indústria frações inteiras da classe dominante são lançadas no proletariado [...] também elas fornecem ao proletariado uma massa de elementos de educação.

A educação do trabalhador não está limitada ao mundo da produção e conseqüentemente ao trabalho, o homem é um ser social e a sua aprendizagem se faz através dos movimentos sociais e das lutas políticas, elementos que contribuem para a sua qualificação.

Os caminhos percorridos, no campo educativo, que aproximaram Marx e Engels de Gramsci estão centrados no materialismo histórico. A preocupação com a natureza política unira-os em torno do estudo e ação que tem como cerne a superação da formação social capitalista. Eles percebiam, na educação, a possibilidade concreta de elevação cultural e desenvolvimento dos trabalhadores.

Para Marx (1993), o materialismo histórico dialético e a práxis revolucionária, seria a proposta principal a superação do capitalismo. Ele considerava a escola como

parte integrante do processo revolucionário, importante na luta pelo fim da sociedade de classe.

A escola de Gramsci é centrada na cultura geral humanista, formativa em que haja harmonia, desenvolvimento da capacidade de trabalho intelectual. Ele defendia uma escola única, de cultura geral, defendia um processo escolar para as crianças, coordenados com a fábrica, porém de forma autônoma.

O pensador fez severa crítica a escola dualista, ao modelo de ensinamentos práticos e imediatos, relacionando diretamente a divisão técnica do trabalho, conforme se verifica em Gramsci (2000, p. 33):

A crise terá uma solução que, racionalmente deveria seguir esta linha: a escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo.

A defesa da escola comum, única e desinteressada. Fundada no pressuposto de uma escola não hierarquizada, em consonância com todas as classes, que o nível de ensino fosse igual para todos, proporcionando igualdade profissional, onde o educando pudesse assimilar todo seu passado cultural acumulado historicamente. A escola unitária levaria a reconhecer, que a escola não deveria satisfazer as necessidades da sociedade moderna.

Por considerar, o caráter unitário da concepção do princípio formativo. Gramsci (2000), na perspectiva ontológica, definirá o trabalho como mediador da relação homem-natureza e das relações entre os homens na vida social. O surgimento da escola unitária proporcionou a dinâmica das relações entre trabalho intelectual e o trabalho industrial, mudança que não ocorreu apenas na escola, porém nas novas relações: vida e cultura, trabalho intelectual e trabalho industrial. Para Gramsci (2000), o trabalho é o elemento essencial e constitutivo do ensino, tendo alguma semelhança no ensino tecnológico de Marx. É incontestável a contribuição de Marx e Engels e de Gramsci para a construção da educação contra hegemônica.

Dessa forma a educação separada por aqueles que executam e o ensino científico-intelectual é destinado àqueles que devem conceber e controlar o processo. Diante desse contexto, surge a politécnica intencionando minimizar essa dicotomia educacional.

2.3. Trabalho e Politecnia

A politecnia, na concepção de Marx, se postula no pensamento de um projeto socialista revolucionário, em que os aspectos manuais e intelectuais sejam indissolúveis. Marx utilizou o conceito de politecnia para compreender e intervir no contexto histórico, político e social da época.

Neste sentido, é interessante refletir sobre a politecnia na perspectiva de alguns autores marxista, que definem a politécnica como o domínio de várias técnicas, com exceção do professor Saviani, que a definiu de forma semântica.

O conceito de politecnia no Brasil ganhou espaço com o Seminário, o Choque Teórico, realizado no Rio de Janeiro, em 1987. Naquela oportunidade, o professor Dermeval Saviane palestrou sobre educação politécnica, evidenciando que com o avanço do processo histórico o conceito de politécnica se materializou, surgindo assim a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.

Essa ação de criação da escola acima citada evidencia o que postula Saviani (2007, p.154) quando diz que, “o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função de suas necessidades humanas”, ou seja, a essência do homem é o trabalho e não provém da natureza, nem de uma dádiva divina, mas é produzida pelo próprio homem. Para Saviani (2007), existe uma relação de identidade entre trabalho e educação, considerando que, anteriormente, os homens aprendiam a trabalhar, trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se entre si, eles se educavam e educavam as novas gerações.

Tendo o trabalho como categoria central nas suas dimensões histórica e ontológica. A politécnica é entendida como uma teoria pedagógica que revela o trabalho como princípio educativo e projeto de educação profissional comprometido com a formação humana.

Desta forma, a politecnia revela o trabalho como princípio educativo aliado a superar os limites do dualismo, integrando a cultura geral e a tecnologia, formando o homem na sua totalidade, um ser social crítico e reflexivo, nas dimensões do processo produtivo. Neste sentido, acreditamos ser possível inferir que o modelo de Educação Profissional tem características que contribuam para uma educação fundamentada nos princípios politécnicos.

2.4. Educação Profissional no Brasil - EPT

A compreensão da Educação Profissional no Brasil pode ser concebida a partir de algumas abordagens que justificam ter sido objeto de disputa entre os donos do capital, seus representantes no Estado e os trabalhadores. Nesse embate, o que estava em jogo, segundo Silva (2017), era preparar o estudante para a indústria em detrimento de uma qualificação profissional mais ampla, em sentido estrito.

Segundo Manfredi (2002), o Estado aparece nesse cenário como o centro dinamizador econômico para a tomada das decisões econômicas. Historicamente, o desenvolvimento da EPT originou-se como uma política pública assistencialista, objetivando qualificar desempregados, órfãos e desvalidos (RAMOS, 2011; MOURA, 2007). A fim de evitar que essa população se tornasse, futuramente, um problema social, conforme direcionava o Parecer nº 16/99 (BRASIL, 1999) que, segundo a análise de Cruz, Jorge e Silva (2012, p. 538):

Para Cruz, Jorge e Silva (2012), essa característica discricionária, imposta pelo Parecer nº 16/99 (BRASIL, 1999), foi suprimida com as reformas da educação nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), por oportunizar o acesso ao ensino profissional em todos os níveis de escolaridade e para todas as classes sociais.

A primeira escola para formar trabalhadores no Brasil, segundo Moura (2007), foi instalada em 1909, por Nilo Peçanha: as escolas de artífices - e mantida pelo Governo Federal, que viria a ser transformada, mais tarde, na rede federal de educação, embora existam indícios de que a origem da EPT pode estar relacionada ao Decreto do Príncipe Regente, quando criou o Colégio das Fábricas, no ano de 1809 (MOURA, 2007).

Na década de 1940, parte da responsabilidade pela formação dos trabalhadores foi transferida ao empresariado e, assim, são criados o Serviço Nacional da Indústria - SENAI e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, instituições compositivas do "Sistema S". Contudo, algumas questões recorrentes ainda eram evidentes, como a "dicotomia autonomia-subordinação, relação com a educação básica e financiamento público ações privadas," (LIMA, 2001, p. 45).

Outra abordagem a ser analisada relaciona-se ao campo da qualificação e seus atores, que Lima (2001) entende como sendo um campo de forças e de lutas. Diz ainda que, assim como no mundo das artes, os papéis podem se inverter, a depender da capacidade de cada ator.

O autor aponta ainda algumas mudanças de cenário quando analisa a qualificação do trabalhador docente nos últimos 25 anos. Observa que no governo FHC houve uma forte presença de agências multilaterais que contribuíram para qualificação do trabalhador docente e que foi enfraquecida nos dois governos Lula. O permanente protagonismo dos empresários e papel quase coadjuvante das organizações de trabalhadores une-se para demonstrar o retrocesso que pautou aquele período.

Os anos 80, momento de redemocratização do Brasil, são marcados pelos avanços na educação. O processo de estabelecimento de novas mudanças e iniciado com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) que, em seu artigo 227, aponta de quem e o dever de educar, quem e como será educado. Cita-se a família, a sociedade e o Estado como responsáveis pelo dever de educar o jovem, com prioridade e sem discriminação.

Segundo Ramos (2008), as pautas de reivindicações eram em torno do compromisso da educação com os trabalhadores. Somente em 1996, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), e que a EPT passou a ter um destaque mais significativo.

A LDB (BRASIL, 1996), em seu artigo 39, define o papel da EP: “A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e as dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia”. Em seu primeiro inciso, do artigo 39, a LDB garante autonomia às instituições de ensino para desenvolver seus cursos de educação profissional por permitir que sejam organizados em eixos tecnológicos, sendo, pois, um documento integrador, com contradições. Todavia, nele a figura do professor é relegada a pouca ou nenhuma importância (SILVA, 2017). Por fim, em 2004, o Governo revoga o Decreto 2208/97 ao publicar um novo Decreto.

Visando regulamentar a EPT instituída pela LDB, o governo publicou o Decreto Nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), em seu artigo 39 e cita que: “A Educação Profissional será sempre uma ‘possibilidade’ para o aluno matriculado ou egresso do Ensino Fundamental, Médio e Superior, bem como ao ‘trabalhador em geral, jovem ou adulto” (BRASIL, 2004).

De acordo com Silva (2017), foi seguindo a mobilização nacional que o Governo do Estado da Bahia deu início as mudanças no ensino público por implementar em sua rede de educação a oferta de Educação Profissional de Nível Médio. Neste contexto, foram publicados instrumentos legais que consolidaram a estruturação da oferta de cursos técnicos de nível médio na rede pública baiana de ensino.

2.5. Educação Profissional de Nível Médio no Estado da Bahia - EPT-BA

Em 2007, foi criado o programa Brasil Profissionalizado, com o objetivo de fortalecer, principalmente com recursos financeiros, as redes estaduais de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Esse programa foi responsável por enviar recursos aos estados objetivando viabilizar a modernização e a expansão da rede pública de Ensino Médio integrando-a modalidade EPT.

Acompanhando os avanços educacionais propostos pelo Governo Federal, o Governo da Bahia, por meio da Lei Estadual nº 10.955/07 (BAHIA, 2007), alterou a estrutura organizacional da Secretaria Estadual da Educação (SEC/BA), dando início ao estabelecimento de um novo modelo educacional baiano.

Assim, o Estado da Bahia reformula a oferta de vagas em suas unidades escolares, somando às vagas existentes, a possibilidade de uma formação integradora da educação básica e profissional em um mesmo currículo, contribuindo para a formação de jovens de diversos segmentos sociais, preparando-os para o mundo do trabalho.

Neste sentido, a EPT-BA, surge no cenário baiano com uma proposta pedagógica diferenciada no que diz respeito à formação do egresso: formação crítica, reflexiva e humanista. Tendo como base, três pilares: trabalho como princípio educativo, intervenção social e territorialização (BAHIA, 2012). O trabalho como princípio educativo implica em preparar os jovens para o mundo do trabalho, compreensão da ciência, da técnica e sua implicação na sociedade, atendendo as demandas socioeconômicas e ambientais da Bahia. A intervenção social envolve princípios pedagógicos, os quais proporciona aos estudantes aprenderem conteúdos e práticas em situações reais que possam contribuir para sua formação integral. A territorialização é uma estratégia definida para a inclusão de trabalhadores e jovens de municípios baianos. (BAHIA, 2012).

Os pilares que orientam a EPT-BA visam capacitar o estudante ao pleno exercício da sua cidadania, para o mundo do trabalho e uma formação humanística tanto completa quanto possível. (BAHIA, 2012).

A Educação Profissional de Nível Médio é regida por lei específica, LEI 10.955/07 (BAHIA, 2007), acompanhada por outros decretos. Essa legislação torna a Educação Profissional distinta da educação básica regular em muitos sentidos, especialmente no perfil do estudante egresso que deve ser preparado para o mundo do trabalho não objetivando estudos futuros.

A educação requer que todos tenham acesso à cultura, a conhecimentos diversos para trabalhar e ter consciência de sua identidade enquanto parte do mundo.

Nesse sentido, Ramos (2008, p. 3), apresenta a politécnica como sendo uma “educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e á cultura construída pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”. Para o autor, o caminho é o trabalho.

O termo “Trabalho” para Ramos (2008, p. 3) não se limita ao labor diário voltado ao sustento, pode ser “compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico)”. A dimensão do trabalho é posta aqui em sentido abrangente, não somente como uma atividade econômica, mas também como realização e produção humana. Ramos (2008, p. 3) apresenta dois pilares conceituais para uma educação que prepare o sujeito com tal perfil, quando diz: “ [...] que seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento; e uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, a ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional”.

Neste contexto, refletindo o pensamento constitucional e fundamental para todo cidadão brasileiro, a EPT-BA expressa “dois direitos fundamentais do cidadão: o direito à educação e o direito ao trabalho”. Objetivando a “formação integral, envolvendo a formação profissional de jovens e trabalhadores”. (BAHIA, 2012, p.3).

3. METODOLOGIA

A pesquisa científica é um processo de busca, tratamento e transformação de informações segundo regras fornecidas pela metodologia da pesquisa. Esta pesquisa, de natureza qualitativa, foi conduzida por meio de estudos bibliográficos e análise dos achados na literatura. Neste texto, as reflexões teóricas sobre “Educação” e “Trabalho” estão fundamentadas, basicamente, nos ensinamentos do filósofo Marx (1982; 1983); Manacorda (1991); Saviani (2007); Frigotto (2005); e Marise Ramos (2008), por considerarmos que esses autores têm apresentado trabalhos significativos nessa área de estudos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a necessidade de subsistência do homem, é compreensível aceitar que o trabalho seja de fundamental importância para a vida humana. Neste sentido, ao homem, cabe uma preparação que o dote de capacidades e competências que o habilite para as mais variadas atividades laborais existentes.

A divisão do trabalho proporcionou, durante o decorrer da história, a divisão da sociedade em classes. É importante notar que as transformações Educacionais do século XX, decorrentes de embates políticos e econômicos, culminaram por

redirecionar o papel da Educação Profissional no Brasil, o capitalismo estabeleceu um forte vínculo entre Educação e Produção. O ensino profissional foi criando uma característica voltada para suprir a necessidade do mercado, a formação dos trabalhadores priorizou a necessidade da expansão industrial. A partir desse contexto, no entanto o trabalho é condição necessária para a organização da sociedade.

Observa-se ao longo da história muitas tentativas de mudanças, como foi o caso apresentado neste artigo: a EPT-BA. Contudo, percebe-se que, além de ser uma ação pontual, restrita a um lócus ínfimo diante da grandiosidade desse país, as desigualdades continuam o ensino profissional ainda é pautado nos interesses capitalistas, apenas.

REFERÊNCIAS

BAHIA. **Lei nº 10.955, de 21 de dezembro de 2007**. Modifica a estrutura organizacional e de cargos em comissão da Administração Pública do Poder Executivo Estadual, disciplina o Fundo Financeiro da Previdência Social dos Servidores Públicos do Estado da Bahia e o Fundo Previdenciário dos Servidores Públicos do Estado da Bahia, em observância ao art. 249, da Constituição Federal de 1988, e dá outras providências. D.O.E – BA de 21.12.2007. Disponível em http://www.secti.ba.gov.br/arquivos/File/DECRETOS_E_LEIS/LEI10955.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BAHIA. SEC – Secretaria da Educação do Estado da Bahia. **Informativo da SEC. Ano IV. n.19. 2012**. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/351392-Nossa-Escola-n-19-Educacao-Profissional/>. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. D.O.U. de 26.7.2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. MEC. **Parecer nº 16/1999**. Trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. 1999. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer1699.pdf. Acesso em: 10 jul. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U. de 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 jul. 2020.

CRUZ, Valmira Maria de Amariz Coelho; JORGE, Céuli Mariano; DA SILVA, Frederico Fonseca. Uma reflexão sobre a educação profissional: história e legislação sob a ótica da Professora Marise Nogueira Ramos. **Revista Cesumar Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**. v.17, n.2. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**: Maquiavel, notas sobre o Estado e a política. v. 3. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1969.

LIMA, Antonio Almerico Biondi. **Educação Profissional para quê?** Construindo a formação dos trabalhadores para além do falso consenso. UFBA – FACED - 2001.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Karl Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

MANFREDI, Silvia. Maria. **Educação profissional no Brasil.** São Paulo, SP: Cortez, 2002.

MARX, Karl. Teses Sobre Feuerbach. In: MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã.** 3a edição, São Paulo, Ciências Humanas, 1982.

MARX, Karl. **O capital.** Vol. I. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista.** Petrópolis: Vozes, 1993.

MOURA Dante. Henrique. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, v. 1, n. 1, p. 23-38. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2COH2Is>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MOURA Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos.** Ano 23. vol.2. 2007.

RAMOS, Marise Nogueira. **Concepção do ensino médio integrado. In: Seminário sobre o ensino médio.** RN: Secretaria Estadual de Educação – Natal. 2008. Disponível em: <http://bit.ly/2P2Cy6X>. Acesso em: 29 jun. 2020.

RAMOS, Marise Nogueira. O Currículo para o ensino médio em suas diferentes modalidades: concepções, propostas e problemas. **Revista Educ. Soc.** Campinas, v. 32. n. 116. 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. Concepção do Ensino Médio Integrado. In: SEED. **Concepção de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.** Curitiba, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. In: **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 154, jan/abr. 2007.

SILVA, Ranansamir. Sousa. **Formação docente e as práticas do professor de computação na educação profissional.** Dissertação (Mestrado em Ciência da Computação), Universidade Federal da Bahia, Salvador/BA, 2017.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR NAS ATIVIDADES NÃO PRESENCIAIS: O CASO BRASILEIRO.

THE EVALUATION OF SCHOOL LEARNING IN THE NON-FACE-TO-FACE ACTIVITIES: THE BRAZILIAN CASE

Geraldo Vicente da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
geraeducacao@gmail.com

Eugênio Eduardo Pimentel

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
eugenio.moreira@ifce.edu.br

RESUMO

O governo brasileiro, no período da pandemia da COVID-19, tomou várias providências para amenizar os impactos do afastamento social à educação. Em consequência, os Conselhos Estaduais de Educação editaram normativas de funcionamento de atividades pedagógicas não presenciais. Sabendo da importância da avaliação da aprendizagem escolar no processo de ensino e aprendizagem, o presente artigo tem por objetivo analisar o lugar ocupado por ela, a avaliação, nas normativas editadas pelos Conselhos Estaduais dos vinte e seis estados e do Distrito Federal do Brasil. Assim, foi utilizada a pesquisa bibliográfica e documental sob uma abordagem qualitativa, de cunho descritiva. Nesse sentido, o estudo indicou que, mesmo já dispondo de robustas produções, a avaliação da aprendizagem escolar ainda tem sido concebida de forma equivocada, inclusive por aqueles que são responsáveis pela elaboração e deliberação das normativas educacionais em mais de 30% dos estados brasileiros. Portanto, um tema que ainda necessita de profundas discussões.

Palavras-chave: pandemia; isolamento; avaliação.

ABSTRACT OR RESUMEN

The Brazilian government, during the COVID-19 pandemic, took several steps to mitigate the impacts of social distancing to education. In consequence, the State Councils of Education edited regulations for the operation of non-face-to-face pedagogical activities. Knowing the importance of evaluating school learning in the teaching and learning process, this article aims to analyze the place occupied by it, the evaluation, in the regulations issued by the State Councils of the twenty-six states and the Federal District of Brazil. Thus, bibliographic and documentary research was used under a qualitative, descriptive approach. In this sense, the study indicated that, even though it already has robust productions, the evaluation of school learning has still been conceived in the wrong way, including those who are responsible for the elaboration and deliberation of educational regulations in more than 30% of Brazilian states. Therefore, a topic that still needs deep discussions.

Keywords: pandemic; insulation; evaluation.

1. INTRODUÇÃO

A avaliação da aprendizagem escolar, é uma prática que cada vez mais tem sido tema de debates e pesquisas. Contudo, segundo Luckesi (2011), ainda pouco compreendida por muitos avaliadores e gestores educacionais brasileiros. Prova disso, foram as diversas posições tomadas em relação ao tema pelos Conselhos Estaduais de Educação (CEE) dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal, quando provocados a regulamentarem as “atividades não presenciais” pelos seus sistemas e redes de ensino, em virtude do afastamento físico social exigido pela Pandemia da COVID-19.

Os CEE são órgãos autônomos, criados a partir de leis próprias e tem papel consultivo e deliberativo, colaborando com a gestão educacional de seus respectivos Estados e sendo responsáveis pela elaboração de normas inerentes às políticas educacionais de cada Estado.

Vale lembrar que com o anúncio da pandemia da COVID-19 feita pela Organização Mundial da Saúde (OMS) aos treze dias do mês de março de 2020, o Brasil, iniciou a tomada de medidas de isolamento físico-social em todas os âmbitos, inclusive na educação. Dezoito di(as após o anúncio da pandemia é publicada a Medida provisória de nº 934, de 1º de abril de 2020, autorizando os sistemas de ensino a adotarem normas excepcionais para regulamentar o cumprimento de no mínimo 800h, independentemente da quantidade de dias letivos, de acordo com o inciso I do artigo 24 e inciso II do Artigo 31, da Lei nº 9.394/96, que trata das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB) de. Com base na citada Medida Provisória, Conselhos Estaduais, mesmo antes de uma posição do Conselho Nacional de Educação, iniciaram a regulamentação da execução das atividades pedagógicas não presenciais, aqui entendidas como “[...] aquelas a serem realizadas pela instituição de ensino com os estudantes quando não for possível a presença física destes no ambiente escolar”(BRASIL, 2020, p. 6) no âmbito de seus sistemas de ensino. De acordo com o CNE, as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais, programas de televisão, materiais impressos, entre outros.

Após lançar um breve olhar sobre as citadas regulamentações foi observado que a avaliação da aprendizagem escolar foi concebida pelo menos de três formas diferentes. Esse fato nos suscitou a necessidade de analisar, mesmo que de forma primária por meio de uma pesquisa de abordagem qualitativa utilizando-se das pesquisas bibliográficas e documental, o efetivo lugar da avaliação da aprendizagem escolar nas “atividades não presenciais”, nestas regulamentações a luz de autores como Scriven (2018), Luckesi (2018), Perrenoud (2007) entre outros.

2. A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM ESCOLAR

É comum ouvirmos professores, estudiosos, alunos e outros abordarem e/ou defenderem esta ou aquela forma avaliativa como a melhor ou mais correta sem atentarem que, em alguns momentos, estão a tratar a mesma abordagem mudando apenas o tempo, o autor ou a tipologia baseada em um projeto de educação ou filosofia diferente. Para exemplificar esta questão destacamos a opinião de Hoffmann (2018) que, ao analisar a diferença entre a concepção formativa e mediadora, destaca que ao longo de alguns anos observou que para muitos professores a avaliação formativa não passava de aplicar vários testes durante um determinado período e somente os corrigir ao final e, nesse sentido, a autora traz à tona a importância da postura do professor nesse processo, surgindo então a avaliação mediadora.

Nesse mesmo sentido, em publicação recente (2018), o professor e pesquisador Cipriano Luckesi identifica dez denominações de avaliação da aprendizagem escolar a saber: diagnóstica, classificatória, formativa, somativa, processual, contínua, emancipatória, mediadora, dialética e dialógica. Não temos, com isso, a intenção de aqui as analisar, mas de atentar ao leitor que somos e estamos cientes de cada uma e ainda que estas e outras não listadas estão embasadas em “formas diversas do ato de avaliar” (Luckesi, 2018, p. 170),.

Contudo, neste estudo priorizaremos as concepções de avaliação da aprendizagem escolar que etimologicamente vem sendo defendidas por autores como Ralph Winfred Tyler que a define como:

[...] o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo [...] deve apreciar o comportamento dos estudantes, visto ser uma mudança desse comportamento o que se busca em educação. [...] a avaliação deve envolver mais do que uma simples apreciação em qualquer momento dado, uma vez que, a fim de verificar se ocorreu mudança, é necessário fazer uma apreciação da fase inicial e outras mais tarde, para identificar as que talvez estejam se processando. (TYLER, 1981, p. 99)

Considerado o pai da avaliação da aprendizagem escolar, o referido autor teve seus estudos revisados por muitos outros estudiosos a exemplo de Cronbach apud Vianna (2000) e Mager apud Depresbiteris (1989) ao defender a importância de que essa avaliação não se reduzisse ao início e término das ações educativas com o objetivo de verificar o alcance pura e tão somente dos objetivos, mas que esse processo avaliativo, além de fazer uso de vários e diversificados instrumentos de coleta de dados, fosse desenvolvido no processo educativo.

Destacamos também a valiosa contribuição de Scriven, quanto a formulação da avaliação formativa, transposta em seguida por Benjamim Bloom à pedagogia como afirma Perrenoud (2007, p. 14)

[...] Seu papel, na perspectiva de uma pedagogia do domínio (Huberman, 1988) **não era mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada aluno o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos.** Assim nasceu, se não a própria idéia de avaliação formativa, desenvolvida originalmente por Scriven (1967) em relação aos programas, pelo menos sua transposição à pedagogia e às aprendizagens dos alunos. (grifo do autor)

Dentre as formas mais comuns de avaliação praticadas em nosso contexto destacamos ainda a avaliação somativa também formulada por Scriven o qual a firma que:

A avaliação somativa de um programa (ou outro avaliado) é conduzida após o término de um programa (para programas em andamento, isso significa após a estabilização) e para o benefício de algum público externo ou tomador de decisão (por exemplo, agência patrocinadora, oficial de supervisão, historiador ou potenciais usuários futuros), embora possa ser feita por avaliadores internos ou externos, ou uma mistura. (SCRIVEN, 2018, p. 182)

Assim, a avaliação para a aprendizagem escolar acontece, através de processos diagnóstico, formativo e somativo e assim compreendida como “um ato de investigar a qualidade da realidade” (Luckesi, 2018, p. 27), possibilitando com isso uma tomada de decisão, tanto por parte do aluno, do avaliador ou do gestor da avaliação. Este último, muitas vezes assumida também pelo avaliador.

3. METODOLOGIA

No trabalho de análise das concepções sobre avaliação da aprendizagem escolar trazidas pelas resoluções considerou-se a abordagem qualitativa e teve como objetivo explorar e descrever o objeto. Em consonância com o objeto pesquisado – a avaliação da aprendizagem escolar nas resoluções estaduais – utilizou-se o procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica e documental para o embasamento e exploração do tema.

A revisão bibliográfica, com baseada nos estudos de Oliveira (2010) nos deu um ponto de partida e um arcabouço teórico a partir do qual pudemos delimitar o que, neste momento entenderíamos como avaliação da aprendizagem escolar utilizando, neste sentido autores como Scriven (2018), Luckesi (2018), Perrenoud (2009), Despresbiteris (1989), entre outros.

Assim, entendendo a pesquisa bibliográfica como uma modalidade de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de contato direto com fontes científicas, constituindo-se, portanto, um método apropriado para a aproximação e conhecimento das variáveis e para a autenticidade da pesquisa.

A pesquisa documental foi de suma importância para analisar os posicionamentos em relação a avaliação da aprendizagem presentes nas legislações expedidas pelos Conselhos Estaduais de Educação tendo em vista que, neste caso “[...] os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhum tratamento analítico, são ainda matéria-prima [...] Severino (2007, p. 122 e 123) nos possibilitando uma análise, neste caso, descritiva destes documentos.

Neste sentido, foram analisados os documentos, em sua maioria resoluções, que regulamentaram as atividades não presenciais dos vinte e seis estados e o Distrito Federal, no que concerne as disposições sobre a avaliação da aprendizagem escolar durante as atividades não presenciais, nos quais encontramos três situações diferentes conforme poderemos vê na próxima seção.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

É pelas regulamentações expedidas pelo Conselho Nacional e Pelos Conselhos Estaduais de Educação¹ que os sistemas e redes de ensino se organizam. E, como dito anteriormente, esta pesquisa ao analisar o lugar ocupado pela avaliação da aprendizagem escolar nas atividades pedagógicas não presenciais, encontramos três situações diferentes as quais apresentamos no quadro a seguir:

1 Alguns Conselhos Estaduais de Educação utilizaram apenas resoluções, outros resoluções e pareceres, outros diretrizes, recomendações, nota técnica, indicação, entre outros.

Quadro 01 — Previsão da avaliação da aprendizagem escolar nos estados brasileiros no período das atividades não presenciais

Estados onde os CEE previram o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem durante as “atividades não presenciais”	Estados onde os CEE não previram o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem durante as “atividades não presenciais”	Estados onde os CEE previram de forma parcial o desenvolvimento da avaliação da aprendizagem durante as “atividades não presenciais”
Amapá, Bahia, Ceará, Distrito Federal, Goiás, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Pará, Paraíba, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, Roraima, Santa Catarina, São Paulo e Tocantins	Acre, Alagoas, Amazonas, Espírito Santo, Maranhão, Pernambuco, Piauí, Sergipe	Rio Grande do Norte

Fonte: Elaboração própria

Observando o quadro acima poderemos perceber que dos vinte e seis estados e o Distrito Federal, dezoito deles preveem a avaliação no desenvolvimento das atividades não presenciais, ou seja, reconhecem a avaliação intrínseca no processo de ensino aprendizagem, representando 67% do total dos estados, como poderemos observar no gráfico da figura 01.

Estes Conselhos, a exemplo do Distrito Federal, no Parecer que valida o Plano de ação das atividades não presenciais do estado que prevê:

[...] o professor poderá lançar mão de diferentes estratégias de avaliação, tendo neste momento uma série de oportunidades de ressignificar o protagonismo dos estudantes em seu processo de aprendizagem. É possível utilizar, além dos portfólios, diários de bordo e relatos escritos pelos próprios estudantes como forma de autoavaliação. (CEE/DF, 2020, grifos do autor)

E ainda o Inciso VI, Parágrafo 1º, do Artigo 2º da Resolução de nº 27 de 25 de março de 2020 expedida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado da Bahia:

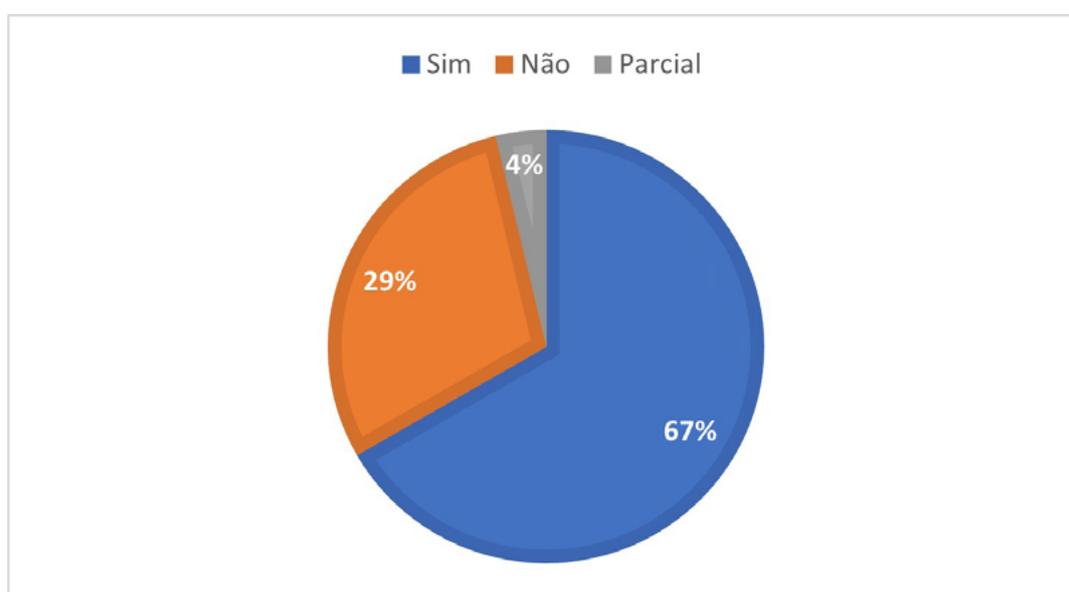
Previsão de execução de práticas avaliativas, no sentido de acompanhar o desenvolvimento das aprendizagens a que se refere o inciso III e, deste modo, se antecipar a eventuais discontinuidades na apropriação dos múltiplos saberes, adstritos ao planejamento das referidas atividades curriculares nos domicílios dos estudantes.

Se observa claramente, tanto na primeira quanto na segunda citação uma preocupação em relacionar a avaliação ao desenvolvimento da aprendizagem dos discentes. Na primeira, além de indicar a avaliação como componente importante na

ressignificação do processo da aprendizagem exemplifica também alguns possíveis instrumentos de coleta de dados. Na segunda, os autores enfatizam a estreita relação entre a avaliação e as finalidades desta, prevista no citado inciso III.

Para os CEE do Distrito Federal, Amapá, Ceará, Santa Catarina e Tocantins, cinco dos dezoito estados que previram a avaliação da aprendizagem nas atividades presenciais, os sistemas, as escolas e seus respectivos professores, de acordo com seus planejamentos poderão ainda desenvolver as ações avaliativas tanto durante as atividades não presenciais quanto no possível retorno das atividades presenciais como prevê o inciso 1º, parágrafo VII, do artigo 3º da Resolução de nº 481 de 27 de março de 2020 do Conselho Estadual de Educação do Estado Ceará que prevê: “A avaliação do conteúdo estudado nas atividades escolares não presenciais ficará a critério do planejamento elaborado pelo docente, podendo ser objeto de avaliação presencial posterior, bem como ser atribuída nota ou conceito à atividade específica realizada no período não presencial”.

Figura 1 — Representação do desenvolvimento da avaliação da aprendizagem escolar nas atividades não presenciais nos estados brasileiros



Fonte: Elaboração própria

Ao contrário do exposto acima, oito CEE, representando 29% do total, não previram em suas normativas a avaliação da aprendizagem escolar e, um estado, representando 4% do total, previu a avaliação de forma parcial.

Segundo as normativas expedidas por alguns dos oito CEE, as avaliações até podem ser “organizadas”, mas seu desenvolvimento, ou porque não dizer, aplicação, fica restrita ao retorno das atividades presenciais, como se esta fosse algo a parte, desvinculada do processo de ensino e aprendizagem. Exemplo disso podemos perceber no parágrafo V do Artigo 4º, da Resolução de nº 30, de 18 de março de 2020, expedida pelo Conselho Estadual de Educação do Estado do Amazonas, onde prevê que os gestores deverão organizar seus sistemas e unidades escolares para execução das atividades não presenciais de modo a “organizar a avaliações dos conteúdos ministrados durante o regime especial de aulas não presenciais, para serem aplicadas na ocasião do retorno às aulas presenciais”.

Seguindo as mesmas diretrizes, o Conselho Estadual de Educação do Pernambuco, através de sua normativa prevê que “A avaliação ou verificação dos processos de ensino e de aprendizagem havidos com as atividades extraordinárias deverão aguardar o retorno do funcionamento das instituições de Educação, para a sua realização presencial”(PERNAMBUCO, 2020, Art 4) Este, para não ficarem dúvidas, enfatiza até mesmo duas das concepções da avaliação (avaliação e verificação), aonde muitos profissionais da educação relacionam a primeira a apenas a “avaliação formativa” e a segunda mais à “avaliação somativa”. Esta, para atribuição de notas ou conceitos.

A última situação analisada se trata de um único CEE, ver quadro 1, que consideramos ter concebido a avaliação no período de desenvolvimento das atividades não presenciais, de forma parcial, por ele ter destacado que a “avaliação da aprendizagem, para aferição de notas” (RIO GRANDE DO NORTE, 2020, Art. Art. 3, § 3º) seria realizada somente com o retorno das atividades presenciais. Quando a Instrução Normativa enfatiza – para aferição de notas – nos leva a entender que os demais processos da avaliação - diagnóstico e formativo - poderão ser desenvolvidos normalmente.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação da aprendizagem escolar, não somente em tempos de atividades não presenciais, tem sido um tema caro ao processo de ensino e aprendizagem. Por um lado, um tema muito estudado, pesquisado, debatido. Por outro, pouco praticado como realmente deveria ser.

Consideramos que este trabalho, apenas ilustra “a ponta do iceberg”; mas é o suficiente para ratificar o que alguns autores e estudiosos tem nos alertado quanto a compreensão e ao uso da avaliação da aprendizagem escolar e, neste caso, não tratamos aqui de concepções ou conceitos de profissionais ou alunos,

mas sim daqueles que elaboram e deliberam sobre as normativas educacionais de seus estados; grupos formados, na maioria dos casos, por representantes de todos os níveis e modalidades, incluindo profissionais que atuam da educação infantil aos professores e pesquisadores universitários.

Assim, mesmo diante das limitações colocados por este tipo de trabalho, podemos perceber que os muitos estudos e debates sobre a avaliação da aprendizagem escolar não foram suficientes para superamos concepções e práticas avaliativas desvinculadas do processo ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Medida provisória nº 934 de 1 de abril de 2020**. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/medida-provisoria-n-934-de-1-de-abril-de-2020-250710591>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA BAHIA. **Resolução nº.27/2020**. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/homologadares272020.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DA PARAÍBA: **Resolução Nº 160/2020**. Disponível em: <https://www.cee.pb.gov.br/wp-content/uploads/2020/09/Re160-2020-Normativa-Altera-Re120-2020-e-Re140-2020.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE ALAGOAS. **Resolução N ° 27/2020**. Disponível em: http://www.imprensaoficialal.com.br/wp-content/uploads/2020/04/DOEAL-02_04_2020-EXEC.pdf. Acesso em: 8 ago. 2020

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MARANHÃO. **Resolução CEE/MA Nº 94/2020**. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2020/03/Resoluc%CC%A7a%CC%83o-n%C2%BA-94-2020.pdf>

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL. **Nota de Esclarecimento**. Disponível em: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO10119_19_03_2020. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO: **Resolução Normativa Nº 003/2020-CEE/MT**. Disponível em: http://www.cee.mt.gov.br/legislacao?p_p_id=legislacao_WAR_mtprevportlet&p_p_lifecycle=2&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_cacheability=cacheLevelPage&p_p_col_id=column-1&p_p_col_count=1&_legislacao_WAR_mtprevportlet_javax.faces.resource=legislacaoDownload&_legislacao_WAR_mtprevportlet_In=legislacaoResources&_legislacao_WAR_mtprevportlet_legislacaoId=2459. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS. **Resolução CEE Nº 474**. Disponível em: <https://cee.educacao.mg.gov.br/index.php/legislacao/resolucoes/send/5-2020/12965-resolucao-cee-474-reorganizacao-calendario-escolar-final-pandemia-covid-19>. Acesso em: 8 ago. 2020

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO: **Resolução CEE/PE Nº 3, DE 19 DE MARÇO DE 2020**. Disponível em: <http://www.cee.pe.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-3-2020-publica%C3%A7%C3%A3o.pdf>Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RONDÔNIA: **Resolução_**

CEE_1256_202025062020. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/cee/files/RESOLUAO_CEE_1256_202025062020.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. **Resolução N°07.2020 Normatização do regime especial de aulas Não Presenciais.** Disponível em: <http://www.cee.rr.gov.br/index.php/videos/send/26-resolucoes-2020/465-resolucao-n-07-2020>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Resolução CEE/SC N° 009, de 19 de março de 2020.** Disponível em: <file:///C:/Users/geral/Downloads/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20009.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO. **Deliberação CEE 177/2020.** Disponível em: <https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Proc-740998-19-Delib-177-20-Indic-192-20.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE. **Resolução Normativa N° 4, DE 3 DE ABRIL DE 2020.** Disponível em: <http://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao.Coronavirus.4.2020.3.4.2020.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SERGIPE: **Resolução Normativa N° 6, DE 25 DE JUNHO DE 2020.** Disponível em: <http://www.cee.se.gov.br/arquivos/Resolucao%20Normativa%2006-2020.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE TOCANTINS. **Resolução CEE/TO N° 105/ 2020.** Disponível em: <file:///C:/Users/geral/Downloads/doe-5582-15042020.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ACRE. **Resolução CEE/142/2020.** Disponível em: <https://educ.see.ac.gov.br/pagina/resolucoes-2014>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAPÁ. **Resolução N° 033/2020.** Disponível em: <https://cee.portal.ap.gov.br/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO AMAZONAS. **Resolução 30/2020.** Disponível em: <http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/03/Resolucao-30-ano-2020.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. **Resolução n° 481/2020.** Disponível em: https://www.cee.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/49/2019/05/Resolu%C3%A7%C3%A3o-CEE-481_2020_-COVID19-28_03.pdf. Acesso em 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Parecer N° 33/2020.** Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1IROMYx340OtMn-1D8_K1dMH9USTw7Qwv/view. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEE-ES Nº 5.447/2020** Disponível em: <https://cee.es.gov.br/Media/cee/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20Normativas%202020/res5447.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO GOIÁS. **Resolução CEE/CP N. 10/2020**. Disponível em: <https://cee.go.gov.br/category/resolucoes/>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO MATO GROSSO DO SUL. **Parecer Orientador nº 17/2020-CEE/MS**. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/Par-CP-017-2020-Parecer-Orientativo.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARÁ: **Resolução nº 286 de 18 de junho de 2020**. Disponível em: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/Resolu%C3%A7%C3%A3o%20286%202020.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ. **Indicação N.º 01/2020**. Disponível em: http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2020/deliberacao_01_20.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PIAUÍ. **Resolução CEE/PI nº 061/2020**. Disponível em: <http://www.ceepi.pro.br/Resolu%C3%A7%C3%B5es%20%202020/2020%20Resolu%C3%A7%C3%A3o%20061.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO DE JANEIRO. **Deliberação CEE Nº 376**. Disponível em: http://www.cee.rj.gov.br/deliberacoes/D_2020-376.pdf. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Instrução Normativa nº 01/2020 – CEE/SEEC – RN, de 05/04/2020**. Disponível em: http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id_jor=00000001&data=20200407&id_doc=679468. Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO RIO GRANDE DO SUL: **Parecer nº 01/2020**. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Parecer_0001.pdf Acesso em: 9 ago. 2020.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CP Nº: 5/2020**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=145011-pcp005-20&category_slug=marco-2020-pdf&Itemid=30192#:~:text=Por%20atividades%20n%C3%A3o%20presenciais%20entende,f%C3%ADsica%20destes%20no%20ambiente%20escolar. Acesso em: 9 ago. 2020.

DEPRESBITERIS, Léa. **O desafio da avaliação da aprendizagem dos fundamentos a uma proposta inovadora.** São Paulo: EPU, 1989.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação.** Ed 10. Porto Alegre: mediação, 2018.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem:** componente do ato pedagógico. São Paulo: Cortez, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas.** São Paulo: Cortez, 2018.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SCRIVEN, Michael. **Avaliação:** um guia de conceitos. São Paulo: Paz e terra, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** Ed. 23. Ver e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SOUZA, Clarilza Pardo de. Org. **Avaliação do rendimento escolar.** 3 ed. São Paulo: Papyrus, 1994.

TYLLER, Ralph Winfred. **Princípios básicos de currículo de ensino.** Ed 7. Rio de Janeiro: Globo, 1981.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Avaliação Educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

CONFLITOS E DESAFIOS CAUSADOS PELO ENSINO REMOTO EMERGENCIAL GERADO PELA PANDEMIA DO COVID-19 NO ENSINO TÉCNICO-INTEGRADO DO IFCE – CAMPUS FORTALEZA.

CONFLICTS AND CHALLENGES CAUSED BY THE EMERGENCY REMOTE EDUCATION GENERATED BY THE PANDEMIC OF COVID-19 IN THE TECHNICAL-INTEGRATED TEACHING OF IFCE - CAMPUS FORTALEZA.

Elias de Castro Sousa Neto

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
eliascsn02@gmail.com

Ismael Martins Matos

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
ismael.martins.matos02@aluno.ifce.edu.br

Sarah Aneville Pimentel Lima (Co-autora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
sarahaneville15@gmail.com

Prof. Cristianne Sousa Bezerra (Orientadora)

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil
cristianne@ifce.edu.br

RESUMO

Este projeto de pesquisa consiste em depreender, apontar, analisar e questionar os elementos que envolvem conjuntamente aspectos psicológicos e sociais em que a pandemia do Novo Coronavírus, doença provocada pelo vírus Sars-Cov-2, provocou no sistema educacional brasileiro dando origem ao ensino remoto emergencial onde diversas instituições de ensino, antes presenciais, foram sucumbidas pelo desafio de promover e incentivar esta modalidade de ensino, gerando uma problemática evidente que a maioria dos alunos da rede pública estaria se submetendo. O objetivo é evidenciar por meio de aplicação de questionário através de uma pesquisa tipo quantitativa para que possa apontar os problemas reais dos estudantes para uma posterior avaliação sobre quais seriam os meios mais palpáveis que pudessem aplacar os impactos do ensino remoto.

Palavras-chave: Ensino remoto. Covid-19. Conflitos.

ABSTRACT

This research project consists of depreender, point, analyze and question the elements that jointly involve psychological and social aspects in which the pandemic of the New Coronavirus, a disease caused by the Sars-Cov- 2 virus, provoked in the Brazilian educational system giving rise to remote emergency education where several educational institutions, previously in person, were succumbed by the challenge of promoting and encouraging this modality of teaching , generating an evident problem that most public school students would be submitting. The objective is to evidence through the application of a questionnaire through a quantitative research so that it can point out the real problems of the students for a subsequent evaluation on what would be the most tangible means that could placate the impacts of remote education.

Keywords: Remote teaching. Covid-19. Conflicts.

1. INTRODUÇÃO

A atual pandemia causada pelo Novo Coronavírus (SARS-CoV-2), bem como a doença que por ela é gerada: Covid-19, se tornaram uma das maiores crises sanitárias da história. As consequências da pandemia se estenderam, veloz e emergencialmente, a várias áreas e um dos principais setores prejudicados diretamente foi o sistema educacional brasileiro – sistema esse que apresenta recursos ultrapassados e quase nenhuma infraestrutura. Nesse contexto, as aulas presenciais deixaram de ser uma possibilidade, por não gerar segurança à comunidade escolar, já que não existe um método eficaz de prevenção, cura e controle do vírus sem que haja o distanciamento social, haja vista que, este vírus tem uma característica distinta: uma rápida disseminação. Assim, com a necessidade de se proteger da rápida proliferação e surgimentos de novos surtos, as instituições de ensino encontraram um meio de atenuar a perda de estudantes de todo o Brasil: o ensino remoto emergencial.

O ensino remoto dado emergencialmente, como forma de minimizar os prejuízos decorridos da pandemia, nos traz muitos questionamentos. Essas interrogações envolvem o uso e a disponibilidade da tecnologia no ensino regular bem como tantos outros aspectos que acreditamos não ser possível a conciliação no meio de uma crise sanitária como: o baixo apoio psicológico e a falta de recursos básicos para o sustento familiar. Portanto, objetivamos evidenciar esses aspectos e características previamente percebidos relacionando ao sistema brasileiro de educação na atual modalidade de ensino, haja vista que no país em que vivemos, bem como no nosso estado, carecem de estruturas futurísticas como outros países desenvolvidos como a China com seus avançados recurso tecnológicos vem ganhando destaque onde, sobretudo, pôs 240 milhões de crianças e jovens a aprender pela internet, haja vista que já possuía soluções digitais bem antes dado como reforço escolar, diz Danielly Oliveira na Revista Desafios da Educação em 2020.

“As instituições de ensino estão sendo obrigadas a investir em ferramentas de ensino online e obviamente, elas não jogarão os seus investimentos no lixo.” É o que disse o professor de educação digital na Universidade Stanford, Mitchell Stevens, à revista Exame em abril de 2020.

O ensino remoto deve ser avaliado e questionado para que não se promova o crescimento nos números da desigualdade social que hoje tanto, ainda, assolam nosso país, principalmente nas regiões fora de grandes metrópoles. Logo, percebemos que diante destas problemáticas, o ensino remoto não é a melhor maneira de se solucionar o problema, haja vista que segundo o IBGE, conforme os dados levantados pelo portal G1 em 2020, a região Nordeste apresenta, em comparação a outras regiões

do Brasil, um baixo índice de adesão à Internet ou acesso a ambientes tecnológicos propícios para tais atividades, ficando ainda mais evidente no estado do Ceará e sua região interiorana. Além disso, existe ainda a trava psicológica que muitos passam neste momento tão difícil, seguido diretamente pela crise financeira por qual o nosso país passa, tendo milhares de desempregados e desalentados. Buscaremos de forma ativa evidenciar esses e outros pontos negativos, ou até mesmo positivos, que este ensino pode trazer, considerando classes sociais, cor, gênero e outros pontos que consideramos relevantes.

Portanto, diante de todo um cenário político-social, queremos realizar uma investigação junto aos estudantes do ensino técnico integrado do IFCE, Campus Fortaleza – CE na visão de perceber quais fatores tem fragilizado o ensino remoto para assimilar as diferenças sofridas por esses estudantes, fazendo correlação com muitos privilégios em tempos de isolamento social tais como: tempo para estudo, espaço livre, computadores e/ou notebooks entre outros.

Acreditamos que, ao final desta pesquisa, vamos poder analisar com uma certa exatidão, no tempo crítico em que vivemos, o motivo de notas baixas, a má aprendizagem dos alunos, a sobrecarga psicológica desses estudantes levando a uma reflexão se realmente vale a pena esse reaproveitamento do ano letivo em detrimento às pressões psicológicas desses alunos.

2. DISCUSSÃO TEÓRICA/TEMÁTICA

2.1. A pandemia de COVID-19 e suas consequências na educação.

Diante de um cenário social atípico declarado como calamidade pública no território brasileiro o ensino remoto seria mais um fator predominante do aumento da vulnerabilidade social gerando stress e ansiedade pois neste tempo atenua ainda mais a escassez de equipamentos próprios para o ensino remoto e tempo para cuidar dos interesses destes tendo a ausência destes meios justificada através de elementos sociais onde [...] “no Brasil, a ordem de grandeza desta massa desprovida de meios dignos de vida ultrapassa 48% da população economicamente ativa.” (Colermax, 2020).

“Segundo a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), milhões de estudantes estão sem aulas com o fechamento total ou parcial de escolas e universidades em mais de 150 países devido à pandemia do coronavírus” (CNE, 2020). No Brasil não é diferente onde se sabe que o estabelecimento do ensino remoto emergencial deve ocorrer em diferentes situações a níveis regionais, estaduais e municipais onde surge a preocupação em diferentes aspectos como a própria CNE afirma que poderão ocorrer “[...] retrocessos do processo educacional e da aprendizagem aos estudantes submetidos a longo período sem atividades educacionais regulares, tendo em vista a indefinição do tempo de isolamento; [...]” (CNE, 2020).

Daí surgem vários outros fatores que como estudantes, dos mais variados níveis acadêmicos, já conseguimos evidenciar o despreparo das escolas, professores e alunos pois não se contava com o suporte essencial para este tipo de ensino, sendo as plataformas digitais frequentemente usadas e o sistema educacional, principalmente na educação básica, carecendo de estruturas físicas e tecnológicas que atendam a essa demanda. Como o colunista Demétrio Weber, no portal Canguru News, afirma:

“Apesar do esforço de muitos gestores, professores, alunos e de seus pais ou responsáveis, o caminho é longo.” Portanto é quase que impossível solucionar de forma emergencial um paradigma que remete há décadas de má formação e sem políticas atuais de reestruturação.” (Weber, 2020)

2.2. O perfil do estudante brasileiro

Quando falamos do estudante brasileiro já pensamos na relação entre o ensino público e o ensino particular. E não é por acaso pois há, ainda hoje, um grande abismo entre esses dois mundos pois a situação econômica e familiar está muito ligada ao que se refere a um ensino de qualidade pois como uma educadora com 25 anos de experiência, Rosana Capelattom em uma entrevista ao portal G1, sugere que:

“Na escola particular, em geral, os pais têm um plano de vida para o filho, que traçam em parceria com a escola. Já na pública a situação é mais complexa. Tem aluno meu, por exemplo, que o pai está preso. Muitos deles têm pais que não tiveram a oportunidade de estudar e, até por isso, não enxergam a importância da educação”. (G1, 2020).

A diferença desses estudantes está enraizada na desigualdade social pois “somente 44% tem mães com ensino médio completo, mas seus pais apoiam seus estudos, na rede pública, 41% dos alunos têm pais com ensino médio completo. Já na particular, o percentual é quase o dobro, 80,2%. (IEDE, 2017).

A gente percebe que na mudança das realidades de ensino, do presencial para o remoto, mesmo para escolas consideradas já preparadas tecnologicamente para isso, a desigualdade ainda prevalece. Um desajustamento social causa um desequilíbrio na inclusão digital, um dos maiores desafios das instituições de ensino hoje. A gestora de uma escola no Acre, Laura Geane Lopes de Oliveira, afirma que:

“Neste modo emergencial de ensino, um dos maiores percalços é a desigualdade social. Acesso à internet, ausência de computadores e celulares e até de um local adequado para os estudos em casa são alguns dos problemas enfrentados pelos estudantes, segundo a professora.” (Brasil, G1, 2020).

Mesmo com muitos programas sociais ativos, recursos que consideramos

dados como gotejamento para os mais vulneráveis, como repasse de auxílios a estudantes de baixa renda, apoio psicológico e entrega de equipamentos, ainda estão longe de vencer essa ruptura que já existia e que se torna mais transparente, de forma abrupta, no meio de um colapso político social e financeiro.

Priscila Cruz, presidente do Todos Pela Educação, afirmou no seminário de 8 de abril de 2020 à respeito da paralização das aulas presenciais no ensino regular e sobre um possível retorno às aulas após esse período que “muitas vão voltar com marcas do estresse, porque suas famílias terão perdido renda ou terão perdido pessoas queridas durante a pandemia.” (BBC, 2020). “Nesse cenário complexo, opinou Cruz, é primordial que não deixemos que este seja um ano letivo de faz de conta. Porque o prejuízo disso ao país será gigantesco.” (BBC, 2020).

2.3. Acesso à internet e a vulnerabilidade social.

“Dados do IBGE mostram que o menor índice de lares conectados à internet está no Nordeste, com 69,1%. Ou seja, mais de 30% das residências da região estão off-line.” (G1, 2020).

Sabemos que nem os direitos fundamentais estruturais de acesso à água, luz, saneamento básico são definitivamente assegurados, como a CAGECE mostra, em 2017, que “em Fortaleza - CE este índice é de 98,65% para abastecimento de água e 58,9% para esgotamento sanitário”, como podemos pensar que o sinal de internet, meio básico para assegurar o acesso dos estudantes nesta nova modalidade de ensino, pudesse ser garantido a todos, principalmente aos de grande vulnerabilidade social, como é a situação de grande parte dos estudantes da Capital cearense. Segundo dados oficiais, 80,7% dos alunos de universidades federais no Ceará (incluindo UFC, Unilab e UFCA) têm renda familiar per capita inferior a 1,5 salário mínimo. Ou seja, oito a cada dez estudantes dessas instituições estão incluídos no perfil de vulnerabilidade social do governo. A proporção de alunos nesta condição no Estado é superior às médias do Nordeste (78,3%) e do Brasil (70,2%). Os dados são da Universidade Federal do Ceará (UFC), que teve corte de até R\$ 46,5 milhões anunciado pelo governo. (O Povo, 2019).

Portanto, percebe-se a deficiência do Estado em elaborar medidas protetivas e emergenciais com soluções palpáveis como forma a garantir a todos, independente do seu poder aquisitivo, a educação. Contudo o critério da vulnerabilidade econômica ainda assombra em uma situação onde muitos perderam seus empregos e renda e carecem de uma intervenção governamental que supra essas necessidades.

Neste momento 70 milhões de pessoas, a maioria jovens e, por conseguinte,

mães de estudantes, lutam em filas de alto risco para receber o auxílio emergencial de R\$ 600,00 que está sendo sistematicamente postergado. As mortes de avolumam nas abarrotadas residências, favelas e bairros populares. O CNE não pode ignorar fatos como os indicados no boletim epidemiológico da prefeitura de São Paulo que comprova que as chances de morte entre pretos é 62% maior do que a dos brancos; no Rio de Janeiro, a taxa de letalidade é de 30,8%, enquanto no Leblon é de 2,4%. (Leher, 2020).

“O documento do CNE sobre o modelo de implementação do ensino remoto emergencial [...] deveria conter diretrizes precisas e claras para assegurar que os estudantes, professores e demais profissionais não estarão em perigo e, nunca menos importante, considerar, seriamente, a situação social das famílias.” (Leher, 2020).

Logo o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) manifestou em nota “estar preocupado com os prejuízos causados aos estudantes de baixa renda pela suspensão das aulas em todo o país, pois nem todos os alunos têm igual acesso à internet e a recursos digitais”. (Leher, 2020)

Sendo assim a situação de fragilidade econômica em que essas famílias se encontram teria que ser analisada com cuidado, como meio de dirimir a desigualdade social no contexto social, ao obrigar os elementos do sistema educacional a praticar tais atividades onde se leva a uma reflexão de como esse sistema de educação remota feito de modo emergencial, inicialmente de forma não planejada e não bem articulada, possa forçar a estes alunos com poder aquisitivo abaixo da média conseguir se sobressair como qualquer outro em ambientes mais confortáveis. “A pergunta dos educadores sintetiza bem o problema: cabe aos professores escolher quem segue adiante e os que ficarão excluídos?” (Leher, 2020).

2.4. Uso de computadores em meio à pandemia

Cerca de 53 milhões de estudantes brasileiros foram afetados pela suspensão das aulas presenciais, segundo a UNESCO. O uso frequente de equipamentos tecnológicos de transmissão de dados pela rede mundial de computadores, computadores, tablets e celulares, cresceu no meio escolar sendo uma das peças fundamentais para o bom andamento acadêmico. É necessário o uso de aparelhos vinculados à internet, devido à adoção das aulas remotas nas instituições de ensino, como meio de suprir as aulas presenciais no atual cenário.

“Ensino a distância no Brasil: 34% dos alunos de escolas urbanas não têm computador em casa, dado levantado pela pesquisa TIC Educação 2019, que apontou dificuldades

do ensino remoto imposto no País devido a pandemia do Novo Coronavírus, a Covid-19.” (Almeida, 2020).

Muitos estudantes, professores e até mesmo gestores ainda, ou por vulnerabilidade financeira ou por falta de prática carecem de equipamentos avançados que possam facilitar o dia a dia na vida escolar.

“Tenho um celular antigo e precisei desinstalar uma série de funcionalidades de uso pessoal para conseguir adicionar o aplicativo da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, que solicita constantes atualizações. Até o laptop que a escola me emprestou é obsoleto, afirma uma professora há 14 anos” (Casatti - USP, 2020).

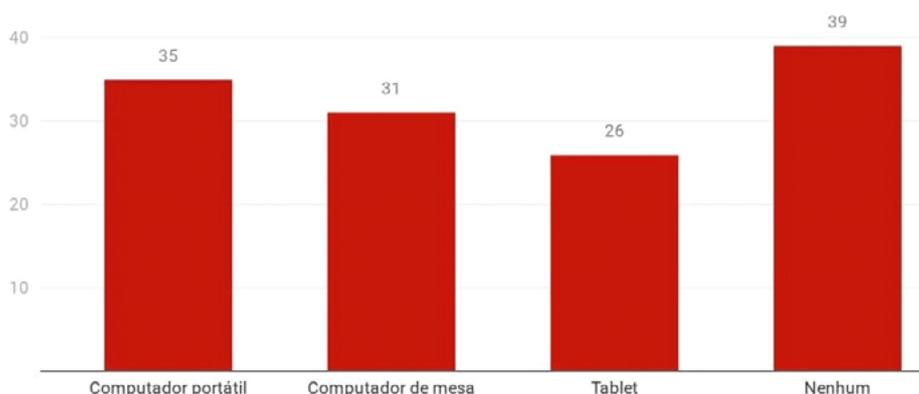
Na cidade de Fortaleza – CE esta realidade não é bem diferente pois o ensino remoto imposto pela pandemia do Novo Coronavírus revela um cenário de desigualdade digital, não atendendo a todos que carecem da tecnologia. Ainda de acordo com o levantamento da pesquisa TIC¹ Educação 2019, o acesso à internet dos alunos que não tem tablet, computador de mesa ou portátil em casa é garantido apenas por meio de smartphones.

“Quando levado em consideração o fator público e privado, a porcentagem destoa significativamente, uma vez que os dados apontam que 39% dos alunos de escola pública urbana não têm acesso a tais aparelhos, enquanto apenas 9% dos estudantes do ensino particular afirmam não ter os equipamentos nas próprias residências.” (Almeida, 2020).

1 Mapeamento de acesso, uso e apropriação das tecnologias de informação e comunicação (TIC) em escolas públicas e privadas de educação básica

Gráfico 1 — Disponibilidade de computador no domicílio, em %

Respostas dadas por alunos de escolas públicas urbanas à pesquisa TIC Educação



Fonte: TIC Educação 2019

2.5. Ambiente ideal e independência

Já é sabido que graças à quarentena e ao isolamento social o principal ambiente escolar foi e ainda está sendo as residências dos estudantes que, por muitas vezes, não possuem estrutura física adequada ao aprendizado, gerando stress, fadiga, falta de vista que, existem sons externos e lugares não indicados para um bom andamento das atividades escolares.

“São os efeitos da pandemia na educação, de Norte a Sul do Brasil. Uma pesquisa revela o olhar de 33 mil jovens estudantes que tiveram que se adaptar a uma rotina diferente. Nem sempre é fácil. Para 32% dos alunos, falta um ambiente tranquilo para estudar em casa.” (Jornal Nacional, 2020).

O ensino presencial não aprimorou o estudante a ter certas responsabilidades gerando o comodismo que somente através dos seus professores despertava o seu interesse de conhecimento.

“De acordo com Morgan e Deese (1980), estudar de forma bem sucedida envolve um esforço integral na busca da aprendizagem. Assim, estudar e manter seus estudos em dia requer do aluno um planejamento de seu tempo, estabelecendo de antemão um plano de estudo para o dia, a semana e até mesmo para o ano letivo. Dessa forma, o aluno estará organizando-se acerca dos itens mais relevantes do programa educacional.” (Carelli e Santos, 1998).

O sistema educacional brasileiro vem querendo que o aluno se torne, garantidamente, autônomo quando se refere aos estudos. Contudo, são poucos os

alunos que reconhecem o momento de estudar e se programam como tal, sem contar a falta de concentração dos ambientes de estudo. Com o sistema de aulas remotas isso foi ficando mais evidente quando lembramos que não houve uma preparação prévia para tal momento, necessitando que, de uma só vez, pudesse aprender e praticar tais modos de aprendizagem de forma independente.

“Quando os alunos estão na sala, eles fazem as atividades no ritmo da aula, têm os colegas e os professores para ajudar, e agora, em casa, eles têm que criar o próprio ritmo e, muitas vezes, serem autodidatas”, diz a professora Thais Rogerio. (Folha, 2020).

2.6. Habilidades e Fatores psicológicos em estudantes e professores

O ensino remoto traz muitas peculiaridades e distinções quanto ao ensino presencial. Não obstante, podemos também citar, neste “mar” de enfrentamentos no que diz respeito a esse tipo de ensino, os profissionais da linha de frente da educação que são os professores, os facilitadores da aprendizagem, onde imediatamente surgem várias indagações a respeito de como a aprendizagem poderia ser melhor aproveitada se os docentes tivessem o devido preparo para esse retorno. “Quase 90% dos professores não tinham experiência com aulas remotas antes da pandemia; 42% seguem sem treinamento, aponta pesquisa.” (G1, 2020).

O psicanalista Christian Dunker, professor titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo que “os professores não devem se cobrar por não ter o domínio das novas ferramentas tecnológicas que estão sendo utilizadas”, destacando que o contexto do ensino remoto é muito diverso de uma sala de aula presencial.

“A linguagem é diferente, o tempo é diferente, o escopo é diferente e nós também estamos diferentes nessa situação. A primeira regra é aceitar e acolher essa diferença e começar a trabalhar a partir dela”, diz Dunker. (USP, 2020)

Os pesquisadores da UFPB através de seus trabalhos observaram que os professores em geral estão se exigindo em demasia gerando, neles mesmos, sobrecarga física e psicológica fazendo refletir essas cargas nos alunos onde é possível evidenciar a dificuldade dos professores em lidar com a nova realidade e o esforço pessoal para transmitir a aprendizagem aos estudantes durante a emergência na saúde. Mas é importante sermos analíticos antes das críticas, pois o sistema de educação do Brasil, não possuindo estruturas físicas e de suporte psicológico dificulta ainda mais essa transição, como o gráfico 2 mostra:

Gráfico 2 — Disponibilidade de computador no domicílio, em %



Fonte: G1, 2020

Este é um cenário preocupante, que demonstra a dificuldade do poder público em dar uma resposta significativa neste momento emergencial. Sabendo que todos foram pegos de surpresa pela pandemia, percebe-se a precariedade da oferta da educação básica no Brasil. Todos sabemos que o mínimo que as redes educacionais, sejam elas no nível federal, estadual ou municipal, poderiam fazer é fornecer uma formação aos docentes e assegurar um suporte dinamizado a estes profissionais.

Os professores apontam, ainda, o desafio da saúde mental nesse período, onde professores da rede pública, como Valdir Texeira, relatam: “Houve um incremento na carga emocional, estamos abalados, com estresse, com ansiedade, que já é natural da nossa profissão, isso nós estamos vivendo muito, a situação está muito difícil”. (Aquino, 2020).

Como sabemos que prejudica a todos, tanto professores como estudantes, não deixando o conteúdo educacional de lado, poderiam ser criadas parcerias entre os gestores das instituições- escolas, os professores, que estão na linha de frente, e os estudantes onde estes deveriam ser ouvidos em mais oportunidades para que soluções mais palpáveis pudessem emergir de toda essa tempestade que assola hoje nossa educação.

3. METODOLOGIA

Este projeto envolverá uma pesquisa quantitativa, de forma que não precise de justificativas para as respostas, sendo objetivas e diretas onde iremos aplicar

questionário – Apêndice A – que será utilizado para obtenção de informações e posterior análise.

“A pesquisa quantitativa é um método de pesquisa social que utiliza a quantificação nas modalidades de coleta de informações e no seu tratamento, mediante técnicas estatísticas, tais como percentual, média, desvio-padrão, coeficiente de correlação, análise de regressão, entre outros.” (MICHEL, 2005).

“Portanto, a pesquisa quantitativa é conseguida na busca de resultados exatos evidenciados por meio de variáveis preestabelecidas, em que se verifica e explica a influência sobre as variáveis, mediante análise da frequência de incidências e correlações estatísticas.” (MICHEL, 2005).

3.1. Quem e como irá participar?

O questionário será disponibilizado por meio do google forms e enviado aos participantes. Será direcionado a 25 estudantes das turmas do 6º e do 8º período dos cursos de mecânica industrial e de eletrotécnica, respectivamente, ambas do ensino técnico-integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, Campus Fortaleza. Devido à pandemia, quando devemos nos manter em isolamento social, o formulário será enviado por meios virtuais: correio eletrônico (e-mail), aplicativos de mensagens instantâneas (WhatsApp e Telegram) ou até mesmo através de redes sociais populares, para que assim o formulário possa passar no grupo a que se pretende investigar.

Deixaremos o formulário aberto por 5 dias, cuidando para que seja de fácil acesso e com perguntas objetivas. Os dados obtidos serão tratados posteriormente e serão a base para a nossa avaliação e conclusão.

A análise desses dados, uma vez que será utilizada a plataforma google forms, poderá ser coletada de forma simples e rápida reduzindo bastante tempo e o trabalho despendido da pesquisa fazendo com que os resultados possam ser avaliados de maneira mais eficiente sem comprometimento do teor do diagnóstico.

4. CRONOGRAMA

Gráfico 3 — Cronograma

	1ª SEM	2ª SEM	3ª SEM	4ª SEM	5ª SEM
Levantamento Bibliográfico					
Elaboração do Projeto de Pesquisa					
Coleta de Dados					
Tratamento dos Dados					
Elaboração do Relatório					

Fonte: Autores

REFERÊNCIAS

BISOL, Aline. Estudantes de Baixa Renda são os mais prejudicados na quarentena. **Desafios da Educação**, 2020. Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/estudantes-baixa-renda-quarentena/>. Acesso em 26/08/2020.

COLERMARX. **Em defesa da educação pública comprometida com a igualdade social**: porque os trabalhadores não devem aceitar aulas remotas. Rio de Janeiro: UFRJ, 2020. 26 p.

LEHER, Roberto. Em virtude da pandemia é necessário discutir o planejamento do sistema educacional. **Parecer do CNE sobre atividades escolares desconsidera as consequências da pandemia e da crise econômica**. Carta Maior, Rio de Janeiro. 4 de maio de 2020.

MORALES, Juliana. **Os impactos psicológicos do ensino a distância. Guia do estudante**, [S. l.], p. 1, 27 maio 2020. Disponível em: <https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/os-impactos-psicologicos-do-ensino-a-distancia/>. Acesso em: 26 ago. 2020.

OLIVEIRA, Elida. Educação. **G1**, 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/quase-90percent-dos-professores-nao-tinham-experiencia-com-aulas-remotas-antes-da-pandemia-42percent-seguem-sem-treinamento-aponta-pesquisa.ghtml>. Acesso em 26/08/2020.

OLIVEIRA, Elida. Quase 40% dos alunos de escolas públicas não têm computador ou tablet em casa, aponta estudo: Dados sobre conectividade em escolas e acesso de estudantes à internet mostram cenário em que a educação entrou na pandemia em 2020 e indicam possível desafio no ensino remoto. **G1**, [S. l.], 9 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/06/09/quase-40percent-dos-alunos-de-escolas-publicas-nao-tem-computador-ou-tablet-em-casa-aponta-estudo.ghtml>. Acesso em 26/08/2020

RICARDO. C. M. P. **Os fatores geradores de estresse e ansiedade para os estudantes que residem nas moradias estudantis da Universidade Federal de Santa Maria**. 2018. [23] p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Licenciatura em Ciências Sociais). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2018.

SALAS, Paula. Ansiedade, medo e exaustão: como a quarentena está abalando a saúde mental dos educadores. **Nova Escola**, [S. l.], p. 1, 1 jul. 2020. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/19401/ansiedade-medo-e-exaustao-como-a-quarentena-esta-abalando-a-saude-mental-dos-educadores>. Acesso em: 26 ago. 2020.

SOUZA, Sabrina. Escola proporciona aulas através de rádio para estudantes sem internet no interior do Ceará: A instituição estadual de Ensino Médio Professor Milton Façanha Abreu, em Mulungu, começou as aulas radiofônicas no final de março por causa do isolamento social. **G1 CE**, [S. l.], 24 jun. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/noticia/2020/06/24/escola-proporciona-aulas-atraves-de-radio-para-estudantes-sem-internet-no-interior-do-ceara.ghtml>. Acesso em: 26 ago. 2020.

TENENTE, Luiza. 30% dos domicílios no Brasil não têm acesso à internet; veja números que mostram dificuldades no ensino à distância. **G1**. 26.05.2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/05/26/66percent-dos-brasileiros-de-9-a-17-anos-nao-acessam-a-internet-em-casa-veja-numeros-que-mostram-dificuldades-no-ensino-a-distancia.ghtml>. Acesso em 26/08/2020.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO DE PESQUISA DE CAMPO

Questionário para Análise de Dados

- 6.1. Qual a sua idade?
- 6.2. Qual o seu gênero?
- 6.3. Você possui um lugar individual para estudo?
- Sim, meu quarto; Sim, um quarto próprio para estudos; Não tenho, estudo em qualquer lugar.
- 6.4. Quais aparelhos tecnológicos você possui para acompanhar as aulas normalmente?
- Celular; Computador ou Notebook; Tablet; Nenhum.
- 6.5. Qual a renda familiar? (Incluindo o salário de todos os participantes da família)
- Acima de 2 salários mínimos; Entre 1 e 2 salários mínimos; Abaixo de 1 salário mínimo;
- Não sei informar.
- 6.6. Você mora com quantas pessoas?
- 2; 3; 4; 5; mais que 5.
- 6.7. Tem wi-fi em casa?
- Sim, acima de 15 mega; Sim, abaixo de 15 mega; Não tenho.
- 6.8. Você conseguiu se adaptar ao ensino remoto? (Aulas a distância, provas, diálogos com o professor)
- Sim, estou gostando mais do que no presencial;
- Mais ou menos, está do mesmo jeito;
- Não, o ensino remoto está me trazendo problemas.
- 6.9. Em uma escala de 1 a 5, sendo que 1 é a pior nota e 5 a melhor. Considerando todos os seus professores, avalie, de acordo com sua opinião, como está o preparo deles para as aulas remotas?
- 1; 2; 3; 4; 5.
- 6.10. Recebeu ou recebe algum auxílio ou suporte psicológico do IFCE – Campus Fortaleza?
- Auxílio Financeiro; Suporte Psicológico; Nenhum; Outro: _____.

PATRIMÔNIO CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA: A MEMÓRIA LOCAL COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO-APRENDIZAGEM

CULTURAL HERITAGE AND HISTORY TEACHING: LOCAL MEMORY AS A TEACHING-LEARNING STRATEGY

André Aguiar Nogueira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Brasil

andre.aguiar@ifce.edu.br

RESUMO

Esta proposta surgiu da experiência de trabalho com o ensino de história a partir da transformação do conhecimento, da memória e da valorização do patrimônio cultural local em estratégias de ensino-aprendizagem. O ponto de partida foi o projeto de pesquisa intitulado “História de Tabuleiro do Norte: Patrimônio de Todos! ”. As atividades foram desenvolvidas por alunos dos cursos técnicos do IFCE, Campus Tabuleiro do Norte, no Ceará. Os discentes aplicaram 70 questionários, realizaram 35 entrevistas orais e empreenderam campanhas para a coleta de objetos antigos. Com base nessa experiência, analisamos o impacto da ausência, ou não, do aporte institucional, a participação de professores e técnicos administrativos, a interação com a comunidade e, principalmente, os resultados obtidos junto aos alunos. Articulando reflexão teórica, pesquisa e experiência social, acreditamos que rememorar o tempo pode constituir um exercício prazeroso e lúdico, assim como pode significar uma profunda reflexão sobre nossas raízes e rumos.

Palavras-chave: História. Memória. Patrimônio.

ABSTRACT

This proposal arose from the experience of working with the teaching of history from the transformation of knowledge, memory and the valorization of the local cultural heritage in teaching-learning strategies. The starting point was the research project entitled “History of Tabuleiro do Norte: Patrimônio de Todos! ”. The activities were developed by students from technical courses at IFCE, Campus Tabuleiro do Norte, in the region of Baixo Jaguaribe, Ceará. At the time, the students applied more than 70 questionnaires, conducted 35 oral interviews and undertook campaigns to collect ancient objects. Based on this experience, we analyzed the impact of the absence, or not, of the institutional contribution, the participation of teachers and administrative technicians, the interaction with the community and, mainly, the results obtained with the students. Articulating theoretical reflection and social experience, we believe that remembering time can be a pleasurable and playful exercise, as well as it can mean a deep reflection on our roots and directions.

Keywords: History. Memory. Heritage.

1. INTRODUÇÃO

“A racionalidade peculiar do conhecimento histórico deve tornar-se visível desde sua origem na vida comum. A questão da vivacidade da historiografia e político-cultural do saber histórico remete diretamente a essa origem na vida comum.”

(RUSEN, 2007: 13)

No mundo cada vez mais globalizado e tecnológico, a atratividade do ensino de história tornou-se um grande desafio para professores e alunos. Neste artigo, pretendemos discutir algumas metodologias e estratégias lançadas para dinamizar o ensino de história a partir dos usos da memória e do patrimônio cultural dos municípios.

No estudo de caso mais específico, as atividades pedagógicas foram desenvolvidas com os alunos do Ensino Médio Integrado do campus Tabuleiro do Norte. Trata-se de um município do estado do Ceará, localizado no Vale do Jaguaribe, a 211km da capital cearense e a 115km de Mossoró-RN. A cidade faz divisa com o Rio Grande Norte, Limoeiro do Norte, São João do Jaguaribe e Alto Santo. É uma cidade jovem que somente foi emancipada do município de Limoeiro do Norte em 13 de setembro de 1957. Em 17 de Abril de 2012, o Campus Avançado de Tabuleiro do Norte iniciou as suas atividades, ofertando os cursos de Manutenção Automotiva e Petróleo e Gás; posteriormente, a unidade adquiriu a condição de Campus convencional, dando-lhe maior autonomia para gerir os seus recursos e construir as suas diretrizes.

Nesse contexto de expansão do ensino médio, integrado ao técnico-profissionalizante, diversos projetos pedagógicos foram construídos. No que concerne as áreas de humanas, e mais especificamente a disciplina de História, os experimentos convergiram para um campo de reflexão convencionalmente chamado “aprendizagem histórica”. Nessa dimensão teórica, abre-se a perspectiva de que a História se constitui como uma área do conhecimento cuja produção e a aprendizagem se configuram em diferentes espaços e níveis de ensino, dentro e fora da sala de aula. Assim, entende-se que a História opera tanto a partir de um conjunto refinado de habilidades e procedimentos científicos quanto se desenrola no cotidiano das pessoas comuns. Foi preciso, portanto, esboçar uma aproximação entre a historiografia mais acadêmica e as temporalidades humanas, pulsantes na vida ordinária dos sujeitos históricos.

Convém ressaltar que o referido projeto foi fruto de experiências de trabalhos anteriores, no qual associou-se as potencialidades do patrimônio cultural, da memória

e do ensino de história, realizadas, sobretudo, no âmbito de grupo de estudos acadêmicos e nas políticas públicas relacionados ao setor.

Em Tabuleiro do Norte, problematizamos junto aos discentes a condição dos moradores da região enquanto “sujeitos ativos” na construção da sociedade, tencionando como não existe um povo sem história e nem tampouco há identidade sem memória. Assim, entendemos que conhecer e expor a história da região demarcou também uma denúncia, principalmente, em relação ao descaso e a pouca atenção dedicada à memória e ao patrimônio local, observados em diversos municípios brasileiros.

2. FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Em muitas cidades, os estudos e projetos acerca da diversidade cultural e das imbricações entre identidade, patrimônio e cultura têm despertado cada vez mais interesse, principalmente no universo acadêmico. De modo geral, no processo de ressemantização do conceito de patrimônio, as noções de cultura e de “referência cultural” trazem em seu bojo a ideia de valores e sentidos que atribuímos a determinados bens e práticas sociais. De imediato, os estudos têm revelado problemas correlacionados à constelação de significados que o conceito de patrimônio cultural passou a abrigar na atualidade. Os sentidos sociais, múltiplos, atribuídos à palavra patrimônio dotaram-na de uma complexidade conceitual que vozes simultâneas, entrelaçadas e distintas, atribuem usos sociais diversos a palavra para remeter a coisas muitas vezes diferentes e nem sempre harmoniosas (NOGUEIRA, 2014).

Procurando responder a demandas distintas que refletem as múltiplas temáticas, abordagens, fontes e métodos nas lidas com o patrimônio, observa-se um alargamento do conceito que coloca em suspeição a sua própria razão de ser. Afinal, tudo é patrimônio ou passível de ser. Mas ajuda-nos a enfrentar a batalha semântica se apoiarmos na lição deixada por Dominique Poulot (2009: 12): “A história do patrimônio é amplamente a história da maneira como uma sociedade constrói seu patrimônio”.

Esse desafio, que é próprio do historiador do patrimônio, ficou bastante evidente durante as etapas do projeto que ora nos ocupamos. Enquanto instrumentos de identificação e preservação do patrimônio cultural, os inventários têm buscado mapear e reconhecer espaços e práticas, por meio de registros, nos quais os valores referenciais das identidades sociais se configuram em sua natureza dinâmica. Entre outras evidências, tanto nas recentes políticas públicas de cultura quanto nas ações de natureza mais comunitária, é notória a centralidade que a memória, mediante a construção de “diagnósticos” culturais, passou a ocupar.

A emergência das problemáticas colocadas pelo campo do patrimônio cultural tem chamado a atenção dos historiadores, sobretudo, porque é tributária do processo da dilatação da memória histórica e do fenômeno da patrimonialização – pulsão da sociedade contemporânea caracterizada pela obsessão de tudo preservar (NORA, 1993), aliada ao desejo de transformar suas histórias, seus monumentos, suas manifestações culturais em patrimônio (LOWENTHAL apud TAMASO, 2006). Reveladora, no entanto, é a força e a diversidade de sentidos que incorpora a noção de patrimônio cultural. Portadora de historicidade, a noção de patrimônio enquanto signo de cultura depende das concepções que cada época atribui à função de patrimônio.

Nos municípios, quando identificamos e registramos determinados bens e práticas culturais que informam das diferentes formas de apropriações e configurações espaço-temporais, estamos falando de memórias sociais em conflito e da atribuição de sentidos que orientam a produção de evidências. Eis a razão e os dilemas do ofício do historiador e dos professores de história em trabalhos com lugares de memória e práticas culturais no processo de ensino e aprendizagem que envolve a relação entre patrimônio e comunidade. Com o esgarçamento da noção de patrimônio cultural, orientado pela moderna concepção antropológica de cultura, a falsa dicotomia entre móvel e imóvel, tangível e intangível, por exemplo, vem paulatinamente sendo superada por uma abordagem integrada do patrimônio em suas diferentes escalas.

Tudo que designa a experiência de uma dada realidade social e cultural construída historicamente constitui uma referência. Em relação aos bens patrimoniais, eles são monumentos edificados ou naturais, assim como as expressões das artes e ofícios, a religiosidade e suas festas, as lendas, os folguedos e as diferentes formas de expressão e lugares em que tais referências são socialmente reatualizados (ARANTES, 2004). Os valores referenciais das identidades sociais têm, portanto, uma natureza dinâmica. Neste sentido, identificamos um amplo movimento de apropriação desse recurso por instituições culturais, associações comunitárias, universidades, escolas, ONG's etc., com vistas a fundamentar uma educação patrimonial e promover a valorização das memórias e histórias locais.

3. METODOLOGIA

Um dos principais desafios nas metodologias que pressupõe o diálogo com o patrimônio é fazer os envolvidos despertarem para uma visão do homem na sua relação com a passagem do tempo. Ao mesmo tempo, se impõe a necessidade de evidenciar a construção de “verdades” históricas e a manipulação da memória coletiva. Assim, o discente, por exemplo, precisa entender que a história e o patrimônio podem servir

como instrumentos de poder e dominação social. Campo de muitas potencialidades, os trabalhos pedagógicos que associam ensino de história, memória e patrimônio permitem desenvolver uma “consciência histórica”, mediante uma modalidade diferenciada de “educação histórica”, que reflete tanto sobre a multiplicidade do conhecimento histórico quanto sobre a sua função concreta nas sociedades.

Nas propostas pedagógicas, os docentes que investem nessas experiências de ensino precisam lidar com os diferentes modos de produzir o conhecimento histórico na atualidade, buscando, dialeticamente, articulá-los. Nesse sentido, a formação do historiador, exige a incorporação de novas reflexões e práticas. Aqui podemos citar a necessidade de superar os desafios que se impõem ao saber histórico na contemporaneidade, como as revoluções tecnológicas, as rupturas temporais aceleradas, as múltiplas identidades culturais, o neoliberalismo, a globalização, entre outros.

No caso do patrimônio, as disciplinas dos cursos de formação docente, geralmente dedicam pouca atenção a reflexão teórica do tema e, principalmente, a aplicação prática desse aprendizado. Além disso, lida-se, no campo da educação para o patrimônio, não apenas com os rigores da validação do saber produzido entre os pares da academia. Na escola, essas intervenções pedagógicas dialogam diretamente com as funções e os usos sociais que esta produção científica desempenha nas sociedades que se propõe a analisar e a construir projetos. Cabe, então, o questionamento: “que papel pode e deve desempenhar na estrutura argumentativa da constituição histórica do sentido na vida cultural de uma sociedade?” (RUSEN, 2001: 14).

No diálogo com os discentes, devemos ainda acrescentar outra questão essencial: “Para que serve a história? O historiador francês, Lucien Febvre (1979), certamente responderia: “a história serve para combater! “. Mas como explicar aos nossos alunos qual é o verdadeiro valor do estudo do passado? Qual é a relevância de se apreender com a experiência dos mais velhos nos dias atuais? Talvez possamos responder que as memórias, conforme indicou Walter Benjamin (2009), são como “tijolos” a partir dos quais os homens realizam contínuos processos de recomeço. Assim, trabalhamos como a memória e o patrimônio entram em cena para valorizar as nossas tradições, seja para que possamos preservá-las “intactas”, seja para que possamos romper “irrevogavelmente” com elas.

A metodologia de trabalho permite ainda um debate sobre a importância do exercício da cidadania. De modo geral, o “direito” à memória, ao patrimônio e a cultura foram garantias estabelecidas na Constituição de 1988. Nas décadas posteriores o termo “cidadania cultural” se transformou em conceito acadêmico e bandeira de luta de vários movimentos sociais. A constituição “cidadã” ou “cultural”,

de certo modo, transformou o direito a memória num direito elementar, elevando o patrimônio histórico e cultural à condição de necessidade fundamental. Como direito básico, o patrimônio cultural pode ser defendido e definido pelos cidadãos, inclusive, através da ação popular. Apesar disso, o direito a memória e a cultura tem sido pouco reivindicado em muitos municípios brasileiros.

Importante observar que compete a União legislar sobre a proteção do patrimônio e os Estados podem exercer a “competência suplementar”. No entanto, em caso de omissão Federal, os Estados terão prerrogativa legal para criar e aplicar a legislação pertinente, ainda que a união tenha condições de suspender legalmente o efeito da lei estadual naquilo que lhe contrariar. Nessa relativa autonomia em relação a aplicação legal que rege os Estados enquadram-se também os municípios. Estes estão subordinados a constituição federal e a legislação estadual, mas tem condições de legislar sobre a proteção e valorização do patrimônio local, inclusive, mediante a criação de políticas no âmbito escolar.

Assim, o município pode cooperar decisivamente para ações que protejam documentos, monumentos, paisagens, expressões artísticas e os modos de vida das populações locais. Para isso, além do esforço pedagógico, gestores e comunidade precisam conceber o patrimônio cultural como garantia de acesso à cultura e a educação crítica. Recurso didático que envolve a tradição, mas que não prescinde da tecnologia e da inovação. Esse aspecto abre inúmeras possibilidades de aplicação de projetos e experiências em diversos setores das políticas educacionais.

Na aplicação das estratégias para potencializar a cultura local através da escola, foi necessário considerar que o conhecimento do processo de formação histórica do município e, portanto, da base para a promoção de uma consciência de valorização da origem e da ancestralidade, se configurou para além dos limites geográficos imediatos da região. Sujeitos migrantes, os tabuleirenses de hoje, por exemplo, foram se integrando a paisagem local oriundos de várias localidades do Ceará, além daqueles provenientes do estado vizinho, o Rio Grande do Norte. Apesar disso, são recorrentes as narrativas nas quais o Vale do Jaguaribe¹ se constitui como um referencial identitário mais significativo. As narrativas orais apontaram a importância dos lugares de “transito” e de “circulação”, a inserção no mundo do trabalho, a busca de melhores oportunidades de sobrevivência e a emergência das identidades culturais, exatamente nesses “entre lugares”. (HALL, 2011).

1 O chamado Baixo Jaguaribe é composto por 10 municípios cearenses: Alto Santo, Ibicuitinga, Jaguaruana, Limoeiro do Norte, Morada Nova, Palhano, Quixeré, Russas, São João do Jaguaribe e Tabuleiro do Norte.

Por isso, na metodologia, inserimos também atividades de visitas técnicas multidisciplinares, no caso, aos museus e ao patrimônio histórico tombado nos municípios cearenses próximos à região jaguaribana, especialmente na cidade de Aracati, localizada no litoral leste, as margens do Rio Jaguaribe. Aracati foi berço ocupacional dessa região, ainda no século XVII, época majestosa da criação de gado e da indústria do charque, sua memória passou por processo de patrimonialização que impactou decisivamente na ordenação urbana e na cultura da cidade.

Problematizamos através da narrativa museológica a construção de determinadas “verdades” históricas já consagradas. No diálogo interdisciplinar, observamos que mesmo temas considerados clássicos na historiografia, como os conceitos de “verdade” e “narrativa” foram anteriormente formulados em outras áreas do conhecimento, como na Filosofia e na Literatura. Nos museus, os alunos observaram como numa exposição histórica os objetos perdem seu valor de uso para ganhar um valor simbólico e assumir um papel educativo. Conforme Le Goff, (2009), os monumentos e os documentos são fruto das relações sociais e da experiência histórica. O passado, nesse sentido, é formado por escolhas definidas no âmbito das disputas sociais.

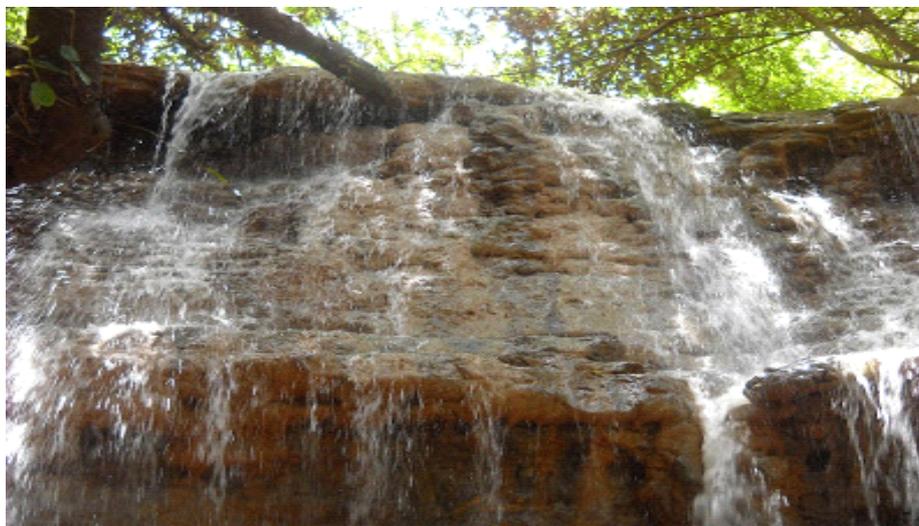
Os alunos foram estimulados a comparar as narrativas de outras realidades históricas com o seu próprio patrimônio local, percebendo ainda os modos de fazer a “catalogação” da memória e as possibilidades de organizá-la de modo mais didático. As memórias da região são reveladas e ao mesmo tempo revelam maneiras diversas de serem percebidas como instrumento educativo, como peças de um imenso tabuleiro. O trabalho com o patrimônio local funcionou, inclusive, como contraponto ao distanciamento imposto pelo estudo apenas da história universal. O lugar, nesse contexto, aparece como fundamental na produção de referências para a compreensão do passado e do presente. O local, guardados os determinismos, contem aspectos indispensáveis a constituição dos processos identitários.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

No processo didático, a pesquisa de campo, os debates teóricos e a exposição com o resultado do trabalho coletivo surgiram do desejo de conhecer e contar a história de Tabuleiro do Norte. O ponto de partida foi o projeto de pesquisa intitulado “História de Tabuleiro do Norte: Patrimônio de Todos!”, realizado pelos alunos dos cursos técnicos de Manutenção Automotiva e Petróleo e Gás, do Instituto Federal do Ceará (IFCE) Campus Tabuleiro do Norte. O trabalho inicial durou cerca de seis meses, as atividades de preservação, no entanto, permaneceram. Ao longo desse tempo, os

alunos coletaram inúmeros documentos como fotografias, cartas, leis, vídeos, objetos e vídeos que foram organizados e subsidiaram a seleção do material para a exposição.

Imagem 1 — Olho d'água da Bica, patrimônio natural de Tabuleiro do Norte



Fonte: Arquivo do IFCE *campus* Tabuleiro do Norte, 2017.

Para execução do projeto, os jovens pesquisadores aplicaram mais de 70 questionários, realizaram cerca de 35 entrevistas, empreenderam diversas campanhas para a coleta de objetos e dedicaram muitas horas para pesquisa, reflexão, seleção e montagem do acervo local. O aporte institucional e o apoio de professores, gestores, técnicos e outros colaboradores foram imprescindíveis. O resultado de todo este esforço se concretizou na exposição “Tabuleiro do Norte: Minha Memória, Minha História”, cuja primeira edição foi realizada em novembro de 2018.

Imagem 2 — Olho d'água da Bica, patrimônio natural de Tabuleiro do Norte



Fonte: Arquivo do IFCE *campus* Tabuleiro do Norte, 2017.

Os objetos nos acompanham em nossas trajetórias de vida, nos contam história e nos revelam memórias. Refletindo sobre os objetos angariados pelos discentes, imaginávamos como o velho cartão telefônico foi singelamente guardado porque sempre trazia lembranças da pouca comunicação que se mantinha com os parentes distantes. Em Tabuleiro, por sua vez, pouco se guardaram das antigas “fichas de orelhão”. As moedas e cédulas, já sem valor monetário, porém, mesmo obsoletas, ainda hoje são objetos bastante comuns em muitos lares. O dinheiro, mesmo quando perde o valor de troca, parece manter o significado sentimental, por exemplo, nas lembranças do esforço do trabalho e dos momentos de prazer a ele relacionados. No mundo do trabalho, por sua vez, os instrumentos são quase sempre rudimentares, marcam a vida dura no campo, nos caminhões, nos serviços urbanos e no comércio. As tecnologias de outrora se configuram nas vitrolas, nos aparelhos de rádio e mais tarde na televisão, objetos que emocionavam e faziam chorar, assim como as cartas de amor, escondidas por décadas em velhos baús de madeira.

Diante das inúmeras possibilidades, os recortes foram sendo estabelecidos nos diálogos em sala de aula e em oficinas temáticas com os alunos. Nesse percurso, realizamos a construção de uma narrativa do município em 07 capítulos, a saber: 1) Origens; 2) Emancipação Política; 3) Trabalho e Economia; 4) Educação, Esporte e Lazer;

5) Patrimônio Material e Imaterial; 6) Personalidades; 7) Cultura. Na problematização dos temas, esses se configuraram como aspectos centrais. A partir de então foi possível vislumbrar um diagnóstico crítico e, ao mesmo tempo, emotivo da memória e do patrimônio local.

Imagem 3 — Festa dos Caminhoneiros, organizada anualmente pela Associação do Caminhoneiros de Tabuleiro do Norte (ACATAN)



Fonte: Arquivo do IFCE *campus* Tabuleiro do Norte, 2017.

Na pesquisa, os alunos descobriram novas e antigas tradições. Historicamente, o vale do Jaguaribe foi habitado por diversas tribos indígenas que viviam em comunidades livres nas terras do *Siará* e nas Capitânicas circunvizinhas. A criação de gado e a pecuária expulsaram as populações indígenas que cederam lugar para as fazendas de gado, a partir das quais ocorre o processo de expansão da pecuária.

Os documentos encontrados demonstram que as terras do atual Tabuleiro do Norte receberam muitas denominações, como Tabuleiro de Areia e Ibicuipeba. As memórias revelam que tudo teria se iniciado com a promessa feita por Luiza Maria Maciel, esposa de Maia Alarcon. Conta-se que ela prometeu que se ficasse curada de um câncer, construiria uma capela em homenagem a santa milagrosa. A graça teria sido alcançada e a capela foi construída em pedra, entre 1765 a 1770, tendo nela imagem de Nossa Senhora das Brotas. A restauração e ampliação da capela foi realizada em 1785. A igreja, no entanto, foi demolida no ano de 1944 e foi construída uma nova igreja no seu lugar, sendo esta a atual Igreja Matriz.

Através do Decreto Lei N° 448 de 1938, Tabuleiro passou a constar como Vila de Limoeiro do Norte. Tornou-se independente em 1957, através da Lei N° 3.815, que

elevou a Vila à categoria de Município. Emancipou-se definitivamente em 8 junho de 1958, tornando-se administrativamente autônomo em relação a Limoeiro do Norte. Segundo dados oficiais, em Tabuleiro do Norte existem atualmente 30.263 habitantes.

A cidade hoje é conhecida como sendo a “terra dos caminhoneiros”. Nas entrevistas orais, as narrativas indicam que muitas famílias passaram por essas bandas, pessoas das mais diversas procedências que vieram e fizeram história no lugar. Os Gondins, os Maias, os Ferreiras, os Gadelhas, entre tantos outros personagens importantes, e anônimos, cujo trabalho individual e o esforço coletivo ajudaram a construir a cidade de Tabuleiro do Norte e seus arredores. Os alunos observam que os primeiros habitantes começaram basicamente na criação do gado e outros pequenos animais e, aos poucos, diversificaram as atividades econômicas, coletivamente, potencializaram as oportunidades de desenvolvimento da localidade.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os discentes entendem que, em meio às mudanças dos nossos tempos, os relatos dos mais velhos enfatizam principalmente a luta pela emancipação política, pelo desenvolvimento rural e urbano, a transmissão de saberes, as tradições e os valores. O reconhecimento da cultura local é um legado perceptível, por exemplo, na expressão “cidade dos caminhoneiros” que demarca o sentimento de orgulho dos moradores da região para com essa a atividade profissional, considerada patrimônio municipal.

Com a pesquisa e a experiência didática, os alunos passaram a considerar que, apesar de não existir uma proteção legal para os bens culturais locais, Tabuleiro é uma cidade de muitas memórias e muitos patrimônios. Entre festas, crenças, lugares e pessoas, a aprendizagem histórica ajuda a conhecer e a problematizar o passado. Isso não significa esconder os problemas e os conflitos do tempo presente. Seguindo a trilha de Benjamim (2009), podemos refletir sobre as memórias como mecanismo de reconstrução, como esforço de um novo recomeço que surge no tempo do agora. No que concerne à educação para o patrimônio, o diálogo geracional, entre os jovens e os mais velhos, é fundamental.

REFERÊNCIAS

ARANTES, Antônio Augusto. **Patrimônio Imaterial e Referências Culturais**. In: III Encontro Regional da América Latina e Caribe – CECA/ICOM – Museus e patrimônio intangível – o patrimônio intangível como veículo para a ação educacional e cultural. São Paulo: ICOM/CECA/FAAP, 2004.

ARANTES, Antônio Augusto. A guerra dos lugares: Sobre fronteiras simbólicas e liminaridades no espaço urbano. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**: Cidade. Rio de Janeiro: IPHAN/Minc, nº 23, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2009.

BOSI, Ecléa. **Memória da Cidade**: lembranças paulistanas. In: O Direito a Memória:

BURKE, Peter. **O que é História Cultural?** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005.

CARDOSO, Ciro Flamarion e VAINFAS, Ronaldo. **Domínios da História**: ensaios de teoria e metodologia. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CERTEAU, Michel. Andando na Cidade. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**: Cidade. Rio de Janeiro: IPHAN/Minc, nº 23, 1994.

CHAUÍ, Marilena. **Cidadania Cultural**: o direito a cultura. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2006.

CHAUÍ, Marilena. **O que é ideologia**. São Paulo: Brasiliense, 1997. (Coleção Primeiros Passos).

CRUZ, Heloisa de Faria; PEIXOTO, Maria do Rosário Cunha. Na oficina do historiador: conversas sobre história e imprensa. **Projeto História**, São Paulo, PUC, nº 35, pp. 253-270. Disponível em <<http://www4.pucsp.br/projetohistoria/series/series3.html>>. Acesso em 14 de set. de 2010.

HALL, Michael M. História Oral: Os riscos da inocência. In: **O Direito à Memória**: Patrimônio Histórico e Cidadania. São Paulo: DPH, 1991.

LEBRUN, Gérard. **O que é poder**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

LUCA, Tânia Regina de. História dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org). **Fontes históricas**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2006, pp. 111-153.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. (orgs). **História**: Novas Abordagens. Tradução de Theo Santiago. 4a. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História**: Novos Objetos. Tradução de Theo Santiago. 4a. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

LE GOFF, Jacques e NORA, Pierre. **História**: Novos Problemas. Tradução de Theo Santiago. 4a. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1995.

MONTEIRO, Ana Maria, GASPARELLO, Arlete Medeiros e MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de História**: sujeitos, saberes e práticas. Rio de Janeiro: Mauad X: FAPERJ, 2007.

NOGUEIRA, Antônio Gilberto Ramos. Inventários, espaço, memória e sensibilidades urbanas. **Educar em Revista**: Patrimônio, Educação e Museus: História, memória e sociedade. Curitiba: UFPR, nº 58, 2015.

