

# sobre tudo

Vol. 12 / Número 2  
EDIÇÃO 2021

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](http://tinyurl.com/revistasobretudo)

## PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

CAMINHOS E CONCEITOS



CAp  
UFSC



REITOR

Ubaldo Cesar Balthazar

VICE-REITORA

Cátia Regina Silva de Carvalho Pinto

PRÓ-REITOR DE PESQUISA

Sebastião Roberto Soares

DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Joana Célia dos Passos

VICE- DIRETORA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Larissa Moreira Ferreira

DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Edson Souza de Azevedo

VICE-DIRETOR DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Victor Julierme Santos da Conceição

EDITORES

Fernanda Müller (Editora-chefe)

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior

EDITORA CONVIDADA

MARISTELA CAMPOS

LAYOUT

Fernanda Müller

CAPA

Ramónn Wilhelm

## CONSELHO CONSULTIVO

### AVALIADORES DA PRÓPRIA INSTITUIÇÃO

Adriana da Costa, UFSC  
Alberto Vinicius Casimiro Onofre, UFSC  
Antônio Alberto Brunetta, UFSC (*ad hoc*)  
Carla Cristiane Loureiro, UFSC  
Carolina Scherfen, UFSC (*ad hoc*)  
Celdon Fritzen, UFSC (*ad hoc*)  
Cristiane Seimetz Rodrigues, UFSC (*ad hoc*)  
David Costa, UFSC  
Eliane Debus, UFSC (*ad hoc*)  
Elison Pain, UFSC (*ad hoc*)  
Fernando Leocino da Silva, UFSC (*ad hoc*)  
Francisco Emílio de Medeiros, UFSC  
Hamilton de Godoy Wielewicki, UFSC (*ad hoc*)  
Iara Zimmer, UFSC  
Jason de Lima e Silva, UFSC (*ad hoc*)  
João Nilson Pereira de Alencar, UFSC  
Josalba Ramalho Vieira, UFSC  
José Carlos da Silveira, UFSC (*ad hoc*)  
José Douglas Alves dos Santos, UFSC (*ad hoc*)  
Karen Christine Rechia, UFSC  
Karina Zendron, UFSC (*ad hoc*)  
Lisiane Vandresen, UFSC (*ad hoc*)  
Lisley Canola Treis Teixeira, UFSC  
Lúcio Ely Ribeiro Silvério, UFSC  
Marcio Markendorf, UFSC  
Maristela Campos, UFSC (*ad hoc*)  
Marivone Piana, UFSC (*ad hoc*)  
Mônica Fantin, UFSC

Nádia Karina Ruhmke-Ramos, UFSC (*ad hoc*)  
Nara Caetano Rodrigues, UFSC  
Priscila Farias, UFSC (*ad hoc*)  
Renata Camargo, UFSC (*ad hoc*)  
Romeu Augusto de Albuquerque Bezerra, UFSC  
Sandra Madalena Pereira Franke, UFSC  
Thereza Cristina Bertazzo Silveira Viana, UFSC

#### AVALIADORES DE OUTRAS INSTITUIÇÕES NACIONAIS

Alba Regina Battisti de Souza, UDESC  
Alexandre Sardá Vieira, IFSC  
Ana Paola Sganderla, UEPG e UNICENTRO  
Ana Paula da Silva, IFSC  
Ana Paula Pruner de Siqueira, IFSC  
Anderson Luís Nunes da Mata, UNB  
Andressa Brandt, IFC  
Ângela Maria Scalabrin Coutinho, UFPR  
Angélica Caetano da Silva, Colégio Pedro II  
Bruno Muniz Figueiredo Costa, Colégio de Aplicação João XXIII, UFJF  
Carla Carvalho, FURB  
Caroline Jaques Cubas, UDESC  
Celso João Carminati, UDESC  
Cristiano Mezzaroba, UFS  
Daniel Godinho Berger, SME/PMF/Florianópolis  
Edson Antoni, UFRGS  
Eliete do Carmo Garcia Verbena e Faria, UFJF  
Fernando Gonçalves Bitencourt, IFSC  
Fernando Rodrigues de Oliveira, UNIFESP  
Flavia Maia Moreira, IFSC  
Gabriel Arcanjo Santos de Albuquerque, UFAM  
Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa Leão, IFSC  
Geovana Mendonça Lunardi Mendes, UDESC  
Gioconda Ghiggi, IFPR  
Gyane Karol Santana Leal, UEA

Ivani Cristina Voos, IFSC  
Janaina Amorim da Silva, SME/ São José  
Janaina Garcia Sanches, Colégio de Aplicação João XXIII  
José Nilton de Almeida, UFRPE (*ad hoc*)  
Juarez José Tuchinski dos Anjos, UNB  
Julice Dias, UDESC  
Karina de Araújo Dias, SME/PMF/Florianópolis  
Lavinia Teixeira, UFPB  
Leonardo da Silva, IFSC (*ad hoc*)  
Lisani Geni Wachholz Coan, IFSC  
Lourival Martins, UDESC  
Marcelo Barreto Cavalcanti, UFPE  
Marcelo Pinheiro Cigales, UNB  
Marcos Francisco da Silva, SME/PMF/FLORIANÓPOLIS  
Maurício José Siewerdt, UFFS  
Micheli Cristina Starosky Roloff, IFC/Rio do Sul  
Mirtes Antunes Locatelli Strapazon, UNIVILLE  
Núcia Alexandra Silva de Oliveira, UDESC  
Raphaella de Toledo Desiderio, UNIFESSPA  
Rosangela Francischini, UFRN  
Sílvia Sell Duarte Pillotto, Univille  
Talles Viana Demos, IFSC  
Valeria Milena Rohrich Ferreira, UFPR  
Volmir Von Dentz, IFSC

#### AVALIADORES DE INSTITUIÇÕES NO EXTERIOR

Antonio Camilo Teles Nascimento Cunha, Universidade do Minho  
Jorge Larrosa, Universidade de Barcelona  
José Augusto Brito Pacheco, Universidade do Minho  
Maria Beatriz F. L. de Oliveira Pereira, Universidade do Minho  
Pier Cesare Rivoltella, Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano  
Raquel Carranza, Universidad Nacional de Córdoba  
Susana Ferreyra, Universidad Nacional de Córdoba

*A educação como prática da liberdade é um jeito  
de ensinar que qualquer um pode aprender. [...]  
Ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos  
é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendiz  
possa começar do modo mais profundo e mais íntimo.*

bell hooks





UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO  
COLÉGIO DE APLICAÇÃO

sobre  
tudo

[tinyurl.com/  
revistasobretudo](https://tinyurl.com/revistasobretudo)

V. 12, N. 2, ANO 2021  
ISSN: 1519-7883  
Florianópolis-SC



COLÉGIO DE APLICAÇÃO  
**desengavetando**ideias

Capa de Ramón Wilhelm, com fotografia de Lara Zimmer, de estudantes do 1º ano do Ensino Médio do CA, dezembro de 2021.

Editores: Fernanda Müller (Editora-chefe), George França, Gláucia Dias da Costa e Lara Duarte Souto-Maior.

*Os conteúdos publicados são de inteira responsabilidade de seus respectivos autores.*

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Revista Sobre Tudo [recurso eletrônico] / Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Colégio de Aplicação. – Dados eletrônicos. – Vol. 1, n. 1 (nov. 2000) - .- Florianópolis : CED/UFSC, 2000-

Semestral

Resumos em português, inglês e espanhol

Modo de acesso:

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo>

ISSN: 1519-7883

1. Educação. 2. Educação básica. 3. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. I. Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação.

CDU: 37

Elaborada por Dênira Remedi – CRB 14/1396

Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina  
Sala da Revista Sobre Tudo, Bloco C, térreo

Campus Trindade, Florianópolis – SC, CEP 88040-900

Fone: (48) 3721-9561

<http://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/index>  
[sobretudoca@gmail.com](mailto:sobretudoca@gmail.com)

## SUMÁRIO

<b>PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA</b> .....	15
Comissão Editorial	
<b>POR UMA EDUCAÇÃO “JUST[A] E COMPLET[A] COMO UM ABRAÇO”</b>	
Maristela Campos .....	25
<b>O LUGAR DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES ÉTNICAS NO ENSINO DE LÍNGUA</b> .....	28
Eduardo Henriques	
<b>A LITERATURA NOS EXAMES SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA LEI 11.645/8 E DA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL</b> .....	63
Bianca Maria de Souza	
Celdon Fritzen	
<b>HÍBRIDA ANCESTRAL - GUARDIÃ BRASILEIRA: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DA ESTÉTICA</b> .....	99
Daiane Cristina Faust	
Isabel Cristina Dalmoro	
Celso Eduardo Santos Ramos	
<b>REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO CONTEXTO DE GUINÉ-BISSAU</b>	127
Jilvania Lima dos Santos Bazzo	
Mamadu Mustafa Bari	

<b>AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFSC: RELATO DE TRAJETÓRIAS NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO.....</b>	<b>145</b>
Maristela Campos	
Juliete Schneider	
Dyego Anderson Silva Pereira	
<b>EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA PERANTE SUAS FAMÍLIAS .....</b>	<b>171</b>
Camila Vieira da Rosa Alves	
<b>GESTÃO PARTICIPATIVA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO COMPROMETIMENTO DE PAIS E RESPONSÁVEIS NA GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>193</b>
Carla Ruas Lucas	
Cleverson Ramom Carvalho Silva	
<b>ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO-PRESENCIAIS (APNPS): DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM COMUNIDADES PRÁTICA EMERGENTES .....</b>	<b>219</b>
Renata Gomes Luis	
Nadia Karina Ruhmke-Ramos	
<b>ENTRE A ESPERANÇA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E PANDEMIA .....</b>	<b>245</b>
Scharlene Clasen	
Priscila Fabiane Farias	

**ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE CIÊNCIA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO..... 271**

Carolina Goulart Kowalczuk

Victor Hugo Nedel Oliveira

Daniel Giordani Vasques

**BLINDAID MARKET: UMA PROPOSTA DE APLICATIVO QUE AUXILIA NAS COMPRAS DE PESSOAS CEGAS, DEFICIENTES VISUAIS E ANALFABETAS**

Izamara Cristina Brito de Oliveira Cardoso..... 299

Ana Júlia Dueti Martins Vila

Jeferson Junio Batista Silva

Juliana Silva de Melo

**CIRCO NOS ANOS INICIAIS DO CA: UMA NOVA EXPERIÊNCIA..... 333**

Maria Eduarda Vieira

Leila Lira Peters

**ALIMENTAÇÃO! SIM. MAS O QUE COMER?..... 349**

Marta Jéssica Miranda Lopes

Verônica Barbosa Ribeiro

**UM LOOP MORTAL: PERGUNTAS CRIADAS EM UMA FRAÇÃO DE SEGUNDOS..... 357**

Fernanda Outeiro Domingues

George Luis França



# sobre tudo

## PRÁTICAS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A famosa máxima de Angela Davis, para quem “Numa sociedade racista não basta não ser racista, é preciso ser antirracista” se aplica muito profundamente quando pensamos em nosso ambiente escolar e na Educação Básica como um todo. A existência da Lei nº 10369/2003, atualizada pela nº 11.645/2008, a qual instituiu que “O conteúdo programático [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil”, não tem sido o suficiente para assegurar que esse trabalho de fato se faça presente, efetivado em uma perspectiva antirracista, como é preciso que a educação seja, com vistas a construir uma sociedade mais justa, inclusiva e que respeite os direitos humanos.

Para além do plano dos conteúdos e da valorização da cultura negra na escola, é preciso que esta se volte a garantir o acesso e a permanência da população negra em seu interior, como meio de transformação social em um país no qual as mazelas do racismo se fazem ver diariamente na exclusão e no genocídio da população negra e pobre. Não surpreende, pois, que em um contexto de pandemia,

negros tenham mais chance de serem infectados e corram maior risco de hospitalização e morte, como revelam diversos estudos. Aliás, números que evidenciem o racismo estrutural não faltam. Há, por exemplo, pesquisa do IBGE de 2018 apontando que os negros no Estado de Santa Catarina ganham cerca de 39,2% a menos que os brancos. Some-se, ainda, a invisibilização da população negra na narrativa histórica e no imaginário do Estado de Santa Catarina, o qual sistematicamente insiste em hipertrofiar uma “europeidade” ancestral, materializada em epítetos como “Vale Europeu” ou na ideia de que em Florianópolis são todos “manezinhos” descendentes de açorianos, como uma espécie de história única da cidade.

Em tal cenário, os dados de autodeclaração étnico-racial do Colégio de Aplicação da UFSC evidenciam, infelizmente, que o ingresso na Educação Básica por sorteio não garante que tenhamos a população negra minimamente representada em nossa estrutura escolar. Conforme dados dos sistemas acadêmicos do CA/UFSC, no Ensino Fundamental, dos 689 estudantes matriculados em 2020, apenas 28 se autodeclaravam pretos e 33 pardos. São, pois, cerca de 4% de pretos e 4,7% de pardos, que, se somados, demonstram uma proporção muito inferior aos 12,6% de autodeclarados pardos e 2,6% de pretos do Estado de Santa Catarina - números do censo de 2010, certamente já defasados. No Ensino Médio, de 271 estudantes, apenas 10 são autodeclarados pretos e 21 pardos, o que mostra proporções ainda mais reduzidas - 3,6% e 7,7%, respectivamente. Nesse sentido, como disse a professora Lia Vainer Schucman numa das formações promovidas pela Comissão de Ações Afirmativas do CA/UFSC, é preciso que se note que, em uma sociedade estruturada pelo racismo, se não se faz nada para mitigar esse problema, fatalmente se reproduzirá em uma estrutura racista. Urgem, pois, medidas para que o Colégio de Aplicação da UFSC, hoje, possa dizer que trabalha por uma educação antirracista.



Em uma tentativa de propor reflexões sobre essa invisibilidade, sobre como a reprodução de práticas racistas se perpetua no espaço escolar, mas também com o intuito de contribuir para o debate antirracista, abrimos a presente edição da revista **Sobre Tudo** com um dossiê especial ao tema, intitulado “Práticas antirracistas na Educação Básica: caminhos e conceitos”. A apresentação desse especial foi elaborada pela Professora Maristela Campos, nossa editora convidada, que em “Por uma educação ‘just[a] e complet[a] como um abraço’ ”, articula uma homenagem à pensadora feminista e antirracista bell hooks à necessidade da construção de uma escola com princípios inclusivos, que efetivamente atendam as crianças e adolescentes pretas, pardas, indígenas, quilombolas e com deficiência.

O primeiro texto do especial é “O lugar do negro no livro didático de português: representações étnicas no ensino de língua”, artigo em que o Professor Eduardo Oliveira Henriques de Araújo, da UFPE, examina como os textos verbais selecionados por autores de um manual para os Anos Finais do Ensino Fundamental abordam personagens negras e elementos da cultura negra, bem como a maneira como são ilustradas essas referências em textos não verbais. Ainda no campo das Linguagens, no artigo “A literatura nos exames seletivos a partir da Lei 11.645/2008 e a segregação racial no Brasil”, estudante e bolsista PIBIC Bianca Maria de Souza e seu orientador, o Professor Celdon Fritzen, da UFSC, fazem uma aproximação entre questões raciais e literatura, com o intuito de verificar se a problematização crítica dos mecanismos simbólicos de segregação racial de nossa formação histórica faz-se presente em questões do ENEM e de alguns dos maiores vestibulares brasileiros.

Em um artigo voltado a relatar uma experiência docente, os Professores Daiane Cristina Faust, do IFRS/Campus Farroupilha, Isabel Cristina Dalmoro, da SEDUC/RS, e Celso Eduardo Santos Ramos, da SEEDUC/RJ, elaboram a proposta “Híbrida ancestral – guardiã brasileira:

uma discussão para além da estética”. Trata-se uma estratégia didático-pedagógica transversal, desenvolvida em turmas do Ensino Médio, da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, via Google Classroom, durante o ensino remoto emergencial, no ano de 2020, norteadas pela questão: “como componente curricular escolar, como a Filosofia pode contribuir para uma educação antirracista?”.

Há, ainda, dois ensaios em nosso dossiê temático - um deles se volta para longe, o outro evidencia as questões raciais na nossa própria instituição, mas ambos vão pensar o acesso à educação pela comunidade negra. Mamadu Mustafa Bari e Jilvania Lima dos Santos Bazzo, ambas da UFSC, elaboraram “Reflexões sobre currículo no contexto de Guiné-Bissau”, texto em que analisam o trabalho desenvolvido por organizações juvenis de bairro guineenses, as quais promovem atividades educativas para a comunidade, evidenciando o impacto e os efeitos desses currículos na formação política e no processo de conscientização por meio de uma educação dialógica e antirracista.

Já as Professoras Juliete Schneider e Maristela Campos, juntamente com o Servidor Técnico-Administrativo Dyego Anderson Silva Pereira, os três da UFSC, são os autores de “Ações afirmativas na Educação Básica da Universidade Federal De Santa Catarina: relato de trajetórias no Núcleo de Educação Infantil e no Colégio de Aplicação”. O ensaio é parte de um grande movimento de diálogo sobre as transformações nas relações sociais, raciais e étnicas em curso na UFSC, a partir do contexto da política pública de ações afirmativas. O texto recupera o percurso da instituição na implantação das cotas de ingresso em nível de graduação e de pós-graduação, além do movimento em alguns Colégios de Aplicação, por vezes instados por ações judiciais ou do Ministério Público, para problematizar as práticas e construir uma política de ações afirmativas.

Fora do nosso dossiê, mas não fora do diálogo, temos artigos científicos que tratam de temáticas diversas e em alguma medida complementares. A Professora Camila Vieira da Rosa Alves, da UDESC, é autora de “Educação Infantil e sua função sociopolítica perante suas famílias”, um artigo em que discute a função sociopolítica da Educação Infantil, problematiza os documentos oficiais e reafirma o direito das crianças e das famílias de estarem presentes nas instituições. A presença das famílias na escola, aliás, está no cerne da pesquisa da Professora Carla Ruas Lucas, da Escola Municipal de Educação Infantil Renascença, de Belo Horizonte, e do Professor Cleverson Ramom Carvalho Silva Correio, do IFSMG Campus Manhuaçu, os quais voltam o olhar para a Comunidade Escolar ao propor o trabalho “Gestão participativa educacional: uma análise do comprometimento de pais e responsáveis na gestão escolar”. Trata-se de um trabalho que evidencia como o modelo de gestão escolar constitui um importante instrumento de fortalecimento e garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Em se tratando de experiências docentes, as Professoras Renata Gomes Luis e Nadia Karina Ruhmke-Ramos, ambas da UFSC, propõem o artigo “Ensino-aprendizagem de línguas adicionais e formação de professores nas atividades pedagógicas não-presenciais (APNPs): desafios na construção de identidades em comunidades prática emergentes”. O relato tece importantes reflexões sobre suas identidades como professoras de língua adicional da Educação Básica e professoras formadoras na transição do ensino presencial para as Atividades Pedagógicas Não-Presenciais, as APNPs, em tempos de pandemia e isolamento social.

Aprofundando no campo do estágio na Educação Básica, as Professoras Scharlene Clasen, da UDESC, e Priscila Fabiane Farias, da UFSC, trazem uma importante contribuição para o debate da formação de professores durante o período de aulas não presenciais. Em “Entre a

esperança e as condições materiais: relato de experiência sobre o estágio supervisionado em inglês em tempos de ensino remoto e pandemia”. O artigo acompanha uma turma de estágio, durante o segundo semestre de 2020 e o primeiro semestre de 2021, trabalho desenvolvido em uma turma do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Norteadas pelas questões “É possível realizar um estágio em inglês durante a pandemia de forma remota na perspectiva da Pedagogia Crítica?” e “Como manter a esperança em meio ao desespero e as dificuldades presentes nesse contexto?”, as autoras buscam a intersecção entre a compreensão das condições materiais e a esperança como imperativo existencial.

Não menos importantes são as contribuições de nossos jovens pesquisadores, com seus trabalhos de Iniciação Científica na Educação Básica. A estudante do Ensino Médio Carolina Goulart Kowalczuk, bolsista de Iniciação Científica Júnior do CNPq, orientada pelos Professores Victor Hugo Nedel Oliveira e Daniel Giordani Vasques, todos do Colégio de Aplicação da UFRGS, em Porto Alegre-RS, desenvolveram o trabalho “Análise das percepções sobre ciência e iniciação científica de jovens estudantes do Ensino Básico”. O trabalho analisa as percepções que os alunos do IC Pixel têm sobre ciência e sobre a disciplina de IC no Colégio de Aplicação da UFRGS.

Em seguida, as estudantes do Ensino Médio Izamara Cristina Brito de Oliveira Cardoso e Ana Júlia Dueti Martins Vila, bolsistas do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática (GICEM), ambas orientadas pelos Professores Jeferson Junior Batista Silva e Juliana Silva de Melo, todos da Escola Estadual do Parque São Jorge, em Uberlândia-MG, realizaram a pesquisa “Blindaid Market: proposta de aplicativo que auxilia nas compras de pessoas cegas, deficientes visuais e analfabetas”. O trabalho apresenta uma alternativa para um problema relatado pelas pessoas deficientes visuais de sua comunidade: os leitores para consulta de preços em lojas e supermercados, que não possuíam uma

adaptação com áudio, apresentando o preço e a descrição do produto apenas em uma tela pequena, o que impedia a autonomia de inúmeras pessoas durante as compras.

O terceiro trabalho de iniciação científica na Educação Básica foi desenvolvido pela estudante secundarista Eduarda Vieira da Silva, bolsista de Iniciação Científica Júnior do CNPq, orientada pela Professora Leila Lira Peters, as duas do Colégio de Aplicação da UFSC, e é intitulado “Circo nos Anos Iniciais do CA: uma nova brincadeira?”. A proposta, desenvolvida antes da pandemia de Covid-19, busca compreender como as atividades circenses podem ser integradas aos conteúdos da disciplina de Educação Física e quais são suas possíveis contribuições para a ampliação das práticas corporais na escola.

Colorindo com a arte da escrita a nossa revista, temos dois textos de literatura. O primeiro é uma crônica da estudante Marta Jéssica Miranda Lopes, da Escola Secundária Pedro Verona Pires, orientada pela Professora Verônica Barbosa Ribeiro, vinculada ao Ministério da Educação, ambas de Cabo Verde. O texto “Alimentação! Sim. Mas o que comer?”, reflete sobre como uma má alimentação afeta a saúde e a vida, sobre a falta de orientação educacional para uma alimentação saudável nas escolas cabo-verdianas e sobre o peso do poder econômico das famílias nas escolhas alimentares. Por fim, em “Um loop mortal: perguntas criadas em uma fração de segundos”, a estudante Fernanda Outeiro Domingues, do Colégio de Aplicação da UFSC, orientada pelo Professor George França, traz um conto de ficção científica, em que seres humanos e andróides convivem e desafiam a memória, o esquecimento e os limites éticos, embaralhando as fronteiras entre realidade, loucura e ficção.

Encerrando nosso editorial, registramos o momento histórico de esperança que vivenciamos na Educação Básica da UFSC: finalmente, nossos servidores docentes e técnicos receberam as duas doses da

vacina, alguns já tomando o reforço da terceira dose, e a parcela adolescente de nosso alunado foi igualmente vacinada. Por essa razão, na capa da presente edição não contemplamos mais uma escola vazia, mas um grupo de estudantes no pátio, ainda que com máscaras e em lugar aberto, graças a queda exponencial dos casos de contaminação e mortes causadas pela Covid-19 no Brasil, em Santa Catarina e, especialmente, em Florianópolis, que propiciaram a criação de uma nova modalidade de ensino: migramos do remoto ao semipresencial. Após meses de organização - que incluíram a criação de novos horários para favorecer o isolamento dos estudantes em grupos de convívio por série e turma, a medição de CO<sup>2</sup> nas salas para determinar sua capacidade máxima de pessoas, a distribuição de máscaras PFF2 entre profissionais e estagiários, a realização de testagens na escola, a sinalização e a adaptação dos espaços físicos e a criação de um Painel da Covid-19 no Ca e na UFSC - retomamos as atividades na escola a partir do dia 18 de outubro de 2021.

Até o presente momento, de acordo com o Painel CA COVID-19, monitorado pelo Setor de Enfermagem, desde o retorno foram comunicados 41 casos suspeitos, sendo 05 positivos, 35 descartados e 01 suspeito em isolamento aguardando resultado. Ressalte-se que a Educação Básica na UFSC, da qual faz parte o Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Colégio de Aplicação, constituem atualmente um “estudo piloto” da instituição, a qual tem avaliado e implementado medidas de proteção para um retorno seguro, que deverão ser replicadas no Ensino Superior e na Pós-Graduação, quando do retorno ao presencial, previsto para 2022. As primeiras conclusões do estudo sugerem que não houve nenhum caso de transmissão confirmado dentro do ambiente escolar, o que aponta para a eficácia das medidas adotadas pela UFSC para conter a propagação do vírus.

Todavia, a despeito de a nossa escola estar se revelando um ambiente seguro para crianças e jovens, houve um expressivo número

de famílias que optaram por manter seus filhos em casa: dos 987 estudantes matriculados no Colégio de Aplicação em 2021, 41,64% optaram pelo ensino remoto. Detalhando esses números: nos Anos Iniciais 29,76% dos estudantes permaneceram estudando em casa; nos Anos Finais permaneceram 43,89% e no Ensino Médio permaneceu mais da metade dos estudantes, o que corresponde a 54,24%. Preocupam-nos as razões da não adesão ao ensino semi-presencial no atual contexto, sobretudo entre os estudantes do Ensino Médio.

Para além do receio de contaminar-se, os primeiros dados obtidos destacam a diminuição da renda das famílias durante os últimos dois últimos anos - cenário que levou um número considerável de adolescentes a começar a trabalhar ou a assumir os cuidados da casa e de irmãos pequenos. Há igualmente famílias preocupadas em perder a cesta básica que vêm recebendo da escola desde o início da pandemia em substituição à merenda escolar, e mesmo a dificuldade de reinserir o custo do vale transporte dos estudantes no já tão diminuto orçamento familiar. São questões de vulnerabilidade social que atingem um expressivo grupo de estudantes da escola, se lembrarmos que 86 famílias já chegaram a solicitar cesta básica à APP, mas que atingem de modo mais dramático os estudantes negros e pobres. Enquanto buscamos mais informações e alternativas para lidar com a nossa realidade, esperamos que esta edição seja um passo a mais na ampliação do debate sobre práticas educacionais verdadeiramente inclusivas, antirracistas e que visem à construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Até breve e uma boa leitura!

Comissão Editorial

Fernanda Müller

George França

Gláucia Dias da Costa

Lara Duarte Souto-Maior





# sobre tudo

## POR UMA EDUCAÇÃO “JUST[A] E COMPLET[A] COMO UM ABRAÇO”

Maristela Campos

Foi com grande satisfação que aceitei o convite para escrever esta breve apresentação. Ao lado dos demais colegas que compõem o corpo editorial desta revista, tenho travado lutas no campo da educação antirracista que por vezes se mostravam invencíveis. Porém, ao conhecer a intenção de montar um dossiê sobre a temática das relações raciais e práticas antirracistas na educação, a esperança se revestiu de novos ânimos. Convém revelar, a quem lê esta apresentação, que enquanto escrevo estas linhas, recebo a notícia da passagem da aclamada autora e pensadora feminista e antirracista bell hooks (1952-2021). Sua enorme e incomparável contribuição à luta por uma educação libertadora e emancipatória encontrou em Paulo Freire base forte construída através de ricos diálogos. Que esta edição da **Sobre Tudo**, “Práticas Antirracistas na Educação Básica”, possa conferir a hooks agradecimentos e honra.

Nesta edição da Revista **Sobre Tudo**, reserva-se importante lugar que nos coloca diante de um momento ímpar na área da educação: a inegável realidade de que para que as ações educacionais (em seus diversos níveis) se tornem verdadeiramente inclusivas, faz-se

imprescindível confrontar as práticas que as instituições de educação vêm reproduzindo ao longo dos anos. O espaço social, a que denominamos escola, oferece amplas oportunidades de trocas que são fios que entretecem os primeiros intercâmbios desde a mais tenra idade. Esta concepção de estrutura social normalizada e reproduzida pelas instituições educacionais denota exatamente a mesma estrutura que os educandos encontrarão para além dos espaços escolares. Este fato, inevitavelmente, traz a seguinte questão: se a escola é primordialmente um espaço de socialização e de vivências intercambiáveis, que experiências estamos oferecendo às crianças pretas, pardas, indígenas, quilombolas e às crianças com deficiência? Que reforço damos ao circunstanciar os grupos historicamente discriminados, seja por raça, classe, gênero, etnia, classe social e credo, seja aos estudantes com deficiência? Que lugares a escola, na sua estrutura hierárquica, confere a estes grupos?

A reflexão que quero propor é a de que se almejamos construir uma escola inclusiva, devemos apresentar estas práticas como princípios. Que estudantes vivam no cotidiano escolar estas práticas e que as vivenciem nas relações com todas as pessoas envolvidas no contexto escolar. Que o fazer antirracista não esteja resumido à bonecas negras, à literatura de autoria negra, à aula de História ou de Artes e às comemorações de datas específicas. Torna-se necessário que todas as pessoas que dinamizam o dia a dia da escola possam ser vistas e identificadas pelos estudantes como sujeitos e não como os invisíveis.

Descolonizar o currículo para tornar o conhecimento mais amplo e acolhedor requer reconhecer os diversos saberes e conhecimentos, as epistemologias que não estão no currículo da maioria das escolas, articulando estes conhecimentos com o saber científico. A escola deve procurar desenvolver este currículo que atende e reproduz os conhecimentos hegemônicos e canonizados pela cultura ocidental articulando-o com maneiras criativas mais adequadas à realidade

sociocultural do país. A educação antirracista e inclusiva deve permear a vida da escola como um todo e ser apresentada desta forma não somente ao estudante, mas à sua família e à Comunidade Escolar também. Este é o sentido real de uma escola “pública, gratuita e de qualidade”. Uma escola “just[a] e complet[a] como um abraço”<sup>1</sup>.

## Referências

HOOKS, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

PEREIRA, E. A. “Nova Orleans”. In **Zeosório Blues**: obra poética 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002.

---

<sup>1</sup> PEREIRA, E. A. “Nova Orleans”. In **Zeosório Blues**: obra poética 1. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2002. p. 42.

# sobre tudo

## O LUGAR DO NEGRO NO LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS: REPRESENTAÇÕES ÉTNICAS NO ENSINO DE LÍNGUA

Eduardo Henriques

**Resumo:** O presente artigo trará à baila os resultados de uma perquirição em que se centralizaram as representações de negritude na aula de Língua Portuguesa a fim de se verificar como os negros estão sendo presentificados nas dinâmicas de ensinanga da língua. Nesses termos, o processo analítico assumido com vistas à concretização do objetivo da pesquisa se deu consoante o exame do Livro Didático de Língua Portuguesa *Português: Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2017), em seu volume dedicado ao 8º ano do Ensino Fundamental regular, no qual se averiguou como os textos verbais selecionados pela autoria do manual abordam personagens negras e elementos da cultura negra, qual também ilustram essas referências em textos não verbais, a fim de levantar quais as representações de pessoas negras e da cultura delas, ancestral (pré-escravização colonial) e hodierna, trazidas pelo livro para experiência por jovens estudantes, dando relevo, com efeito, as avaliações urdidas no trabalho linguístico que erige tais representações. Para tanto, arvorou-se um aporte epistemológico de literatura acadêmico-científica notadamente de resistência, orquestrada segundo as perspectivas da Linguística Aplicada (MOITA LOPES, 2006, 2005, 2002; BUNZEN, 2005) em diálogo com autorias de

enfrentamento do establishment de abjeção à negritude da educação antirracista (FERREIRA, 2014, 2012; GOMES, 1995, HOOKS, 1994), e, com base nessas lentes, identificou-se a comprovação da hipótese inicial da pesquisa, ainda que não sem algum acréscimo inesperado, mas claramente advogando em favor da urgente necessidade de adoção de uma agenda antiracismo no ensino de língua materna como efetivação das ações assertivas em prol da reparação histórica e da construção de uma sociedade racialmente equânime.

**Palavras-chave:** Educação Antirracista; Ensino de Língua Portuguesa; Livro Didático

**Abstract:** This article will bring up the results of a survey in which the representations of blackness in the Portuguese language class were centered in order to verify how black people are being present in the dynamics of language teaching. In these terms, the analytical process assumed with a view to achieving the objective of the research took place according to the examination of the Portuguese Language Textbook: *Linguagens* (CEREJA & MAGALHÃES, 2017), in its volume dedicated to the 8th year of regular Elementary School, in which was investigated how the verbal texts selected by the authorship of the manual address black characters and elements of black culture, which also illustrate these references in non-verbal texts, in order to raise the representations of black people and their ancestral culture (pre-enslavement) and modern day, brought by the book for experimentation by young students, highlighting, in effect, the evaluations woven in the linguistic work that erect such representations. For that, an epistemological contribution of academic-scientific literature, notably of resistance, was raised, orchestrated according to the perspectives of Applied Linguistics (MOITA LOPES, 2006, 2005, 2002; BUNZEN, 2005) in dialogue with authorships of confrontation of the establishment of abjection to blackness of Antiracist education (FERREIRA, 2014, 2012; GOMES, 1995, HOOKS, 1994), and, based on these lenses, the proof of the initial research hypothesis was identified, although not without some unexpected addition, but

clearly advocating in favor of the urgent need to adopt an anti-racism agenda in mother-tongue teaching as a means of carrying out assertive actions in favor of historical reparation and the construction of a racially equitable society.

**Keywords:** Anti-racist education; Portuguese Language Teaching; Textbook

## Introdução

Nas últimas duas décadas, o Livro Didático de Língua Portuguesa expressa uma centralização paulatina e progressiva na engenharia pedagógica que orquestra a experiência escolar da população brasileira (SOARES, 2001). Adicionalmente, observa-se em paralelo que essa ferramenta educacional recebe crescente atenção em função de, em diversos casos, ser a janela pela qual comunidades escolares inteiras encontram acesso para o mundo exterior, o que exige, portanto, um processo sensível e continuado de aprimoramento às demandas curriculares fiduciárias às finalidades constitucionalmente arroladas da Educação, as quais têm estruturação solidificada sobre os pilares da formação cidadã, da formação humanística e da formação para o mercado de trabalho.

No mesmo período, ao longo de meio século, qual nunca havia sido feito no país, os direitos das negras e dos negros no Brasil estão sendo reafirmados segundo políticas públicas que, mais do que realçar, apontam instrumentos complementares de garantia das dignidades fundamentais dos cidadãos aos povos negros. Como ilustração desse processo, a compreensão do Racismo Estrutural como um nefasto traço cultural brasileiro ganha relevo nas ações assertivas de combate à exclusão social das negras e dos negos, como também no desnudamento de refinadas engenharias de exercícios de preconceito e de subjugo dessas pessoas à marginalização social. Com isso, o

desmantelamento da secular cultura de aviltamento à negritude figura como basilar engajamento de promoção à cidadania, existindo, para tal, a irretorquível demanda por uma Educação que, mais do que ser antirracista, abra espaços às populações negras com urgência, legitimando-as na ocupação de lugares sociais que, desde a torpe escravização de africanas e africanos sequestrados para trabalhos forçados na colônia sul-americana portuguesa, há quase quatrocentos anos estão de portas fechadas àquelas e àqueles que não ostentam a herança do vil colonizador (SANTOS, 2014).

Justamente em atenção a esse nodal papel da Educação na desarticulação do racismo como traço da cultura nacional, apela-se ao Livro Didático como lugar de visibilidade e de contemplação crítico-reflexiva da temática, em função de sua notoriedade na materialização das políticas públicas tanto curriculares, vocacionadas aos objetos naturalizados ao ensino conteudístico das ciências, das artes e da filosofia, quanto sociais, já que à escola recai o dever de formar pessoas para o exercício pleno e gozo da cidadania, as quais necessitam partilhar das convenções morais e legais que regem o estamento societário nacional.

À luz de o trato com a cultura se destacar em sala de aula, tanto em atividades de produção quanto de reprodução, a qual pode ser ativo-crítica ou passivo-conformada, a aula de Língua Portuguesa compreende em si um trabalho linguístico cuja envergadura afixada pela perspectiva dos Letramentos (BRASIL, 1997) orienta a significados culturais contemplados na efetiva dinamicidade que eles têm na sociedade, primordialmente baseando-se nos textos da modalidade escrita que, mais do que materializar, cristalizam – em certa medida – e também conferem ar de oficialidade a esses significados. Assim, o Livro Didático de Língua Portuguesa explicita-se como ambiente ideal de construção de pontes entre as crianças e jovens em situação de escolarização e o mundo para além da escola. Inequivocamente, há a

lucidez de que tais textos apresentam e representam recortes do mundo operados segundo lentes ideológicas de seus autores, quais também agem de parte de todo o processo editorial de confecção dos manuais de ensino, mas até mesmo esse processo deve ser considerado objeto de reflexão em sala de aula (BUNZEN & ROJO, 2005).

Com vistas a identificar como o Livro Didático de Língua Portuguesa posiciona visões de mundo a serem experienciadas por estudantes do ensino básico regular nacional em relação às representações das pessoas negras no Brasil, o presente documento perquiriu objetivamente as construções discursivas de negras e negros no tocante à adolescência, analisando, para isso, a Unidade Adolescer, do manual para o 8º ano, do Livro Didático de Língua Portuguesa Português: Linguagens, de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães (2017).

Na referida unidade, o livro explora o universo de desenvolvimento biológico, psíquico e social do ser humano a partir do processo de maturação da adolescência, com enfoque à sexualidade. Pelo exposto, a pesquisa intentou identificar como são textualizadas as representações de pessoas negras no processo de desenvolvimento da infância à idade adulta, avaliando se temáticas que contemplem a especificidade da emancipação social das pessoas negras do subjugo da invisibilidade ao pleno gozo das faculdades cidadãs - ainda que essas configurem anacronismo jurídico para atender às sucessivas reorientações da sociedade e do exercício e das representações dos direitos políticos (NOHARA, 2010) – são exploradas. Adicionalmente, observou-se quais expectativas o livro projeta em sua audiência por meio das representações de vida adulta que elabora nas narrativas das personagens dos textos que alinhava na composição da Unidade Adolescer e se há alguma referência à ocupação dessas expectativas por pessoas negras.



A fim de concretizar o empreendimento sinalizado, a pesquisa de cunho bibliográfico e documental qualitativa lançou sobre a unidade as lentes da Linguística Aplicada, compreendendo o *corpus* a partir do gênero Livro Didático (BUNZEN, 2005; BUNZEN & ROJO, 2005), na especificidade do ensino curricular básico da Língua Portuguesa (SOARES, 2001), compreendendo a finalidade da educação como a promoção da cidadania (NOHARA, 2010; BRASIL, 1997; BRASIL, 1996), e, por tal, necessariamente engajada na desconstrução de estruturas opressivas e marginalizadoras das negras e dos negros no país (SANTOS, 2014). Consoante a especificidade de *Adolescer*, conclamou-se, também, os estudos de Moita-Lopes (2002) sobre as construções discursivas de raça, gênero e sexualidade em contextos escolares como o elo entre as teorias outras evocadas nesse trabalho, a fim de que a Linguística Aplicada Indisciplinar oferte, apoiando-se nos fenômenos apresentados pelo próprio Livro Didático para a temática, um universo analítico de ancoragem transdisciplinar, qual também o é a própria cultura em situações não acadêmicas de observância.

O processo investigativo debruçou-se sobre textos verbais e não-verbais que corporificam a Unidade *Adolescer* e ratificou a hipótese inicial da pesquisa sobre a não menção a temas da agenda emancipatória da população negra brasileira, como também, em quesitos gerais, não ilustrar quaisquer detalhamentos ético-rationais, ainda que eles sejam demandados para que se interprete com verídica consciência a realidade do país, conforme já há mais de três décadas sentencia ser ofício da educação escolar a Constituição, havendo ainda o reforço na LDB (BRASIL, 1996): “consideração com a diversidade étnico-racial”, Lei nº 12.796/2013; “torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira”, Lei nº 11.645/ 2008; e “O ensino da História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” Lei nº 9.394/1996.

Consequentemente, à guisa de contentamento ou mesmo de absoluta indignação, os resultados da investigação trazem à baila a continuidade de uma invisibilidade consternadora que advoga em contrário aos esforços de reparação das violências impetradas às negras e aos negros no Brasil, qual também de urdidura de uma sociedade mais equânime e depositária do amplo acesso à dignidade humana, social, civil e política à totalidade dos nacionais. Portanto, mais do que reclamar por novas políticas públicas assertivas à temática, os resultados aclaram uma inescrupulosa inércia dos produtores de materiais didáticos em confrontar o *status quo* societário e legitimar a inserção das populações não socioeconomicamente hegemônicas na história do Brasil ao espaços de cultural e aprendizagem, negando a essas pessoas o reconhecimento de si mesmas como dignatárias de ocupar as posições que reclamam e de fazerem usufruto da cidadania como quaisquer outro ser humano, independentemente da cor, mas, indubitavelmente, em atenção e em reconhecimento da historicidade e da memória dessa cor.

## **1. Discutindo identidades sociais negras à luz da escola**

De acordo com Bell Hooks (1994), a sociedade ocidental está estruturada sobre uma tríplice edificante racismo-sexismo-elitismo, não havendo escusas à escola quanto a sua própria constituição social e histórica. Por isso, a sala de aula é vista pela autora como criadora de uma realidade de antagonismos entre os que estão dentro e os que são mantidos fora dela, devendo-se não perder de vista que esses locais são predeterminados antes mesmo de quaisquer atividades escolares tomarem curso (Hooks, 1994, p.83). Nesses termos, esclarece-se que a escola é, antes de tudo, uma instituição social que tem consigo os embates existentes no DNA do estatuto societário do qual faz parte, inexistindo, contudo, neutralidade nos espaços escolares com relação

às tensões para além dos edifícios da escola, pois ela não está dissociada do mundo real, sendo construção da cultura e, frise-se, sendo povoada pelas dinâmicas sociais mais dispersas em convergência na escolarização formal.

Por sua vez, Pennycook (1999, p.340) descortina que discussões de raça, gênero, sexualidade, classe e pós-colonialismo devem sempre estar presentes na formação escolar, precisando, inclusive, ser entendidos como processos vinculados, indissociáveis na existência efetiva da sociedade, de modo que “essas questões precisam formar a base da organização curricular e pedagógica” em virtude de sua preponderância no comportamento das estruturas sociais de inclusão e de marginalização de pessoas. Logo, mais do que fomentar a construção de saberes organizados a partir das incursões nos saberes das artes, das ciências, das humanidades e da filosofia, por exemplo, a experiência escolar deve esclarecer seu público acerca da própria sociedade e de como todo conhecimento demanda ser acionado em prol de constantes reformas da realidade com vistas à promoção de um mundo melhor a todas e a todos, no agora e no por vir.

Consoante o averbado, concretiza-se essencial perceber a relevância das questões de raça, gênero, sexualidade e classe constituírem uma questão única na realidade da vida vivida, a qual tem avolumada importância à formação de professores e, consecutivamente, à formação escolar (FERREIRA, 2004, 2006; MOITA LOPES, 2002), haja vista “que há uma diversidade de alunos no espaço escolar no que se refere às questões de raça/etnia”, de identidades de forma geral (FERREIRA, 2012, p.21). Adiciona-se a isso que os documentos para a educação básica brasileira, com destaque à linguística, exploram e advogam em favor da inserção curricular de práticas ordinárias de discussões identitárias, ressaltando-se, nessa agenda, as identidades sociais e a diversidade étnico-racial da

comunidade escolar, problematizando continuamente as realidades de participação e de marginalização sociais que atravessam tais vivências.

Para tanto, faz-se mister iluminar o que está sendo entendido por identidade: “um modo de ser no mundo e com os outros” (GOMES, 2005, p.41). A partir de uma perspectiva de identidade como essência jamais realizada, mas em realização, como um processo pelo qual o sujeito acontece continuamente, constituindo-se através da experiência de se constituir na vida vivida, toma-se a identidade de raça como “[...] uma construção social, histórica, cultural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (GOMES, 2005, p.43), compreendendo, ainda, que o olhar sobre si mesmo dialoga com o olhar de grupos outros sobre essa identidade, havendo um câmbio de atravessamentos entre identidades e identificações igualmente processuais, contínuas e (re)significativas.

De face do aclarado, cabe destacar que as identidades, mesmo consistindo o olhar que o sujeito lança sobre si e, por isso, como compreende a si, apontam imperativamente para a forma como uma coletividade interpreta a si no mundo, lê-se enquanto comunidade de sujeitos com traços compartilhados – étnico/raciais, de gênero, de sexualidade, de crença, de ideologia, de cultura *etc.* -, sendo, por fim, tão social o quanto é intrinsecamente individual. Assumindo a perspectiva de Norton (1997, p.420), entende-se uma identidade social como a “relação entre o indivíduo e o mundo social mais amplo, que é mediada através de instituições tais como família, escolas, locais de trabalhos, serviços sociais e tribunais”. E mais, carece de centralidade a noção de que uma raça, ou melhor, as raças são fenômenos socialmente elaborados diante de lentes sociais, históricas, políticas, econômicas e ideológicas (GOMES, 1995), já que foram elaboradas sobre interpretações do biológico orientadas exclusivamente às

narrativas dos opressores sobre os oprimidos, de modo que verificam-se assimetrias justamente alicerçadas entre as raças dos conquistadores e as dos conquistados (GIDDENS, 1989; CASHMORE, 1984; GOMES, 1995).

À luz da negritude como esse coletivo de traços comuns que unem os negros em uma identidade étnica/racial, desvelar os capítulos primeiros dessa trajetória identitária no Brasil significa recuperar a colonização e a escravização de negras e negros, sequestrados de suas vidas e arrastados à força para o Brasil. Essa realidade de desumanização e de transformação de pessoas negras em mercadoria forjou e impôs a degradação da negritude, havendo nesse engenho as fundações necessárias à legitimação social do escravagismo criminoso (não havendo algum que não seja) de seres humanos em função da pele negra. Doravante, “a identidade racial negra não tem sido valorizada nem dado oportunidades igualitárias a que tem sido dado população branca, a população negra cresceu” (FERREIRA & FERREIRA, 2015, 757), havendo, nos primeiros 300 anos, uma proposição institucional que legitimava a discriminação e a violência contra negras e negros. Por sua vez, após 1888, viu-se a desoficialização da escravização negra em todo o país quando a Princesa Isabel autografou a Lei Áurea, mas, efetivamente, os empenhos institucionais em favor da dignificação do povo negro foram pífios no enfrentamento de toda uma cultura abjeção que, hoje, entendemos como o Racismo Estrutural que segue vigente como um câncer gangrenando a dignidade democrática e cidadã da nação brasileira.

Como arquitetura de confronto e desmantelamento desse *status quo* de marginalização da negritude, uma educação antirracista figura como essencial em um processo a curto, médio e, notadamente, longo prazo no qual a ressignificação da identidade negra seja efetivamente desacorrentada das sanguinolentas agências de violação simbólica e física de afrodescendentes. Por conseguinte, a escola capta

os holofotes desse movimento de enfrentamento da cultura de preconceito racial no país, para o qual a aula de português tem muito a contribuir, como elucida Moita Lopes (2002, p.54-55) ao defender que o ensino de língua exige da docência considerar a linguagem um fenômeno social e, conseqüentemente, planejar e executar aulas em que se experiencia a linguagem e a língua como base nos usos, nas realidades verídicas de interação, e “isso inclui consciência de como, através do uso da linguagem, construímos nossas várias identidades sociais no discurso e de como essas afetam os significados que construímos na sociedade”.

Assim, a orientação das aulas de Língua Portuguesa precisa ser igualmente redirecionada às heterogeneidades da sociedade, inclusive reafirmando identidades marginalizadas e apagadas, como as identidades negras. Segundo Ferreira (2012, p.25), historicamente, “os cursos de formação de professores/as preparam-nos/as para trabalhar com alunos brancos, classe média, classe média alta e sem problemas sociais. No currículo dos cursos de formação de professores/as [...] esse tema de raça/etnia e outros como gênero e sexualidade ainda não são discutidos”, mas isso evidencia um contrassenso no sistema educacional, já que a premissa fundante das práticas de ensino hoje é “fortalecer o compromisso de empreender uma educação que propicie ao aluno viver e compreender de forma crítica seu tempo” (BRASIL, 2006, p.43).

Então, se a finalidade da educação é “ajudar o aluno a fazer uma tradução crítica das vivências que traz, mostrando-lhe novas possibilidades de leitura de si e do mundo” (BRASIL, 1997, p.127), a ponto de efetivar uma agência autônoma desse sujeito em formação sobre sua vida, sua existência cidadã e sua humanização social, a não efetivação de discussões de raça/etnia, bem como de todas as demais questões que urdem as identidades, agem como um desserviço à escolarização cidadã preconizada na Constituição Federal de 1988, na

LDB de 1996, nos PCN de 1997 e 1998, e na BNCC de 2017/2018, só para citar alguns dos principais documentos norteadores da Educação no país. E mais, nos termos de Marins-Costa (2016, p.28), “os sentidos são construídos dentro de contextos sociais, históricos, imersos em relações de poder”, de modo que discutir ou silenciar tais questões derivam de tomadas de atitude propositalmente capitaneadas pelas agências gestoras da escola básica, refletindo da formação professores aos controles das práticas de ensino de cada docente, em cada unidade, por meio de controles de cúpula: secretários, gestores escolares *etc.*

Nos termos dos dois últimos censos, a população negra se mantém superior a 50% de todo o contingente populacional brasileiro, cabendo menos de 50% restantes a serem divididos por brancos, asiáticos, árabes, indígenas *etc.*, mas o preconceito, a discriminação, o racismo e a violência velada e mesmo explícita seguem presentes no cotidiano social da nação (FERREIRA & FERREIRA, 2015, p. 757). Por isso o engajamento das atividades educacionais na implosão das estruturas culturais de sustentação da abjeção racial urgencia às aulas de Língua Portuguesa uma coletividade de experiências com a língua que clarifiquem e fomentem questionamentos discentes quanto às “crenças e mitos subjacentes a práticas sociais discriminatórias e também dotem de responsabilidade para a sua intervenção no mundo” (MARINS-COSTA, 2016, p.32). Isso, na perspectiva de Freire (1987, p.16), realiza-se consoante uma agência professoral “que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará seu engajamento necessário na luta por sua libertação”, qual também evidenciar as tensões e as querelas sociais, políticas, econômicas, ideológicas e, sobretudo, democráticas que o engenho das assimetrias societárias acarretam no presente e no por vir, buscando conscientizar e sensibilizar os opressores de suas posições tirânicas, conclamando-os a um novo projeto de sociedade.

O ponto de partida para uma sala de aula que aciona o ensino da língua a partir das realidades construídas pelos usos dessa língua advém de professores e professoras assumirem o constante questionamento de suas práticas a fim de entenderem, consciente, autônoma e criticamente, qual o motivo de fazerem o que fazem da forma como fazem e a quais interesses esse fazer atende, como também a que servem tais interesses na escolarização (MARINS-COSTA, 2016, p.32). Em resposta à reflexão levantada, expecta-se que a classe docente empreenda uma agenda pedagógica a ser discutida e implementada coletiva e democraticamente, em atenção às idiossincrasias da comunidade escolar e do entorno social ao qual a instituição atende, na escola, de maneira que os espaços escolares propiciem “práticas pedagógicas nas quais professores e alunos atuem como agentes críticos e questionem a relação entre teoria e prática, análise crítica e senso comum, aprendizagem e transformação social. Dessa forma, a própria educação torna-se objeto de reflexão” (GIROUX, 2005, p.136) e, portanto, de efetiva ação da sociedade sobre a própria sociedade.

Nesse sentido, espera-se que as atividades languageiras empreendidas e analisadas nas aulas de Língua Portuguesa agreguem aos parâmetros investigativos, às discussões, às reflexões e aos intentos de mudança social perceber as razões pelas quais “o Brasil é o segundo país mais desigual do mundo”, segundo Theodoro (2013, p. 79), e por qual motivo a comunidade negra ocupa as posições de maior vulnerabilidade social, com maiores números de violência doméstica, de abuso sexual, de exploração de trabalho em formas análogas à escravidão, de taxas de desemprego, de exercícios de atividades informais, de desvalorização financeira do exercício laboral, de taxas de morticínio por violência, de assassinatos por forças de segurança pública, de baixa escolarização, de abandono escolar por motivos financeiros, de população carcerária, de abandono parental, de



aliciamento pelo tráfico de drogas e por milícias *etc.*, pois essas construções são historicamente urdidas por meio de arquiteturas ideológicas e exercícios de poder justamente materializados pela comunicação, pela linguagem em múltiplas atividades semióticas, dentre elas – quiçá predominantemente – pela língua.

Também se conclama às salas de aula as experiências de construção dessas situações elencadas por dissemelhantes e divergentes pontos de vista, levando o corpo discente a refletir tais construções e a elaborarem seus próprios entendimentos dos processos e dos produtos dessas engenharias societárias historicamente engendradas, com vista a propalar na formação escolar o reconhecimento de que “os fatos são suscetíveis a diversas interpretações, pois podem ser significados a partir de diferentes ângulos, cada um deles sustentados em modos de pensar, ser, agir, interagir, acreditar, saber, sentir, avaliar” igualmente diferentes, advindos de bases ideológicas distintas e atendendo a propósitos ideológicos de exercícios de poder evidentemente díspares (GEE, 2005, p.15). Por este meio, compreende-se que a aula de Língua Portuguesa estimulará a constatação de que as questões raciais, assim como o coletivo das questões identitárias, situa-se em um enfrentamento de discursos alocados em um “campo de forças constituído pelas relações sociais e que alguns se sobrepõem a outros em decorrência das relações de poder, gerando situações de opressão e, ao mesmo tempo, demandando estratégias de emancipação e transformação” (MARINS-COSTA, 2016, p. 33).

Por fim, o ensino da língua deve buscar se assentar também sobre atividades que não de sensibilizar nos discentes a identificação dos “pontos de vista difundidos nos textos; uma tarefa complexa porque exige muitos conhecimentos e várias habilidades” (CASSANY, 2006, s/p), mas que vivificará os *modus operandi* articulados na língua para determinar e assegurar lugares sociais, dividindo-os entre os

prestigiados e os repudiados, aclarando, inclusive, os vínculos entre esses lugares sociais e as raças/etnias existentes no Brasil, evidenciando não apenas a realidade negra, mas a sua trajetória e as expressões de poder exercidas e em exercício sobre as pessoas negras. E mais: o ensino da língua deve partir de uma visão crítica sobre seus usos, de modo que “os textos sempre têm um autor (revelado ou não, individual ou coletivo), que vive em um lugar e em um momento, que pertence a uma cultura e que sua identidade social – seu modo de estar, de ver e de dizer o mundo – se projeta sempre em seu discurso” (MARINS-COSTA, 2016, p.35), combatendo a perfídia da neutralidade discursiva e confrontando essa falácia a fim de dotar o corpo discente do esclarecimento de que todo dizer diz mais do sujeito que o constrói do que aborda sobre o dito.

Consoante o exposto, reclama-se à sala de aula de Língua Portuguesa um agir nas ensinanças que busque “a superação da desigualdade reproduzida não só pela falta de acesso ao saber, mas também pela educação mecanicista, que não leva o aluno a desenvolver a curiosidade crítica, insatisfeita e indócil” (MARINS-COSTA, 2016, p.36), as quais são demasiado necessárias às mudanças sociais e à promoção de cidadania às identidades abjetas, como a negritude. Por culminância, crê-se agir em prol não apenas do desvelamento, mas do assertivo enfrentamento do racismo, seja ele latente ou oculto, o, visto que, no Brasil, raramente expõe-se o preconceito. Reina o mito de uma democracia racial (TEIXEIRA, 1992; GOMES, 1995; GOMES, 2005; FERREIRA, 2014). Logo, edifica-se uma educação e, por conseguinte, uma sociedade mais conscientes de que o país “perpetuou uma ideia (falsa) de que o racismo não existe. Esse também é um motivo da naturalização ou da não percepção das situações de racismo que sempre ocorreram” (FERREIRA & FERREIRA, 2015, p.759), mas que essa inverídica trama requer pressurosa superação, encontrando no ensino da Língua Portuguesa uma aliança pela democracia brasileira, a qual,

sem mesura ou contingência de esforços, procede como arauto de uma sociedade mais equânime, em que negras e negros haverão de ostentar orgulho pacífico de sua cor, de sua cultura, de sua trajetória e hão de ver nos seus compatriotas, sejam da raça que sejam, brasileiros e humanos acima de tudo, a dignificação de suas identidades, de suas negritudes.

## **2. Livro didático de português: materializações de poder na educação**

A história da educação formal no Brasil tem como acompanhante a história dos materiais didáticos, os quais sempre se fizeram presentes como ferramenta de consulta, como instrumento padronizador, como documento de orientação curricular *etc.* Nesses percursos, os manuais didáticos assumiram muitas formas variadas, notadamente em função do propósito institucional que desempenhavam, desde as coletâneas de textos clássicos até os livros didáticos que vigoram no hodierno (BUNZEN, 2005).

Por sua vez, Magda Soares (1996) faz o adendo de que os livros didáticos, de uma forma geral, é produto de uma intenção histórica de organizar e disponibilizar o acesso à garantia da aquisição de saberes reconhecidos socialmente como basilares à vida civilizada, o que deveria, portanto, ser posto ao alcance da geração presente e passado às futuras. Não obstante o elucidado, tomando por base os estudos de Ferreira (2012), verifica-se sem maiores dificuldades que essa garantia de acesso aos conhecimentos e às experiências produtoras de saberes é fiduciária da formação intelectual de pessoas brancas, mais especificamente da elite político-econômica branca, estando, no contexto brasileiro, excluídas as demais raças/etnias. Por conseguinte, os livros didáticos têm cumulativamente uma tradição de orientação à intelectualidade branca e um lugar social igualmente situado nas

práticas culturais de pessoas brancas, sendo por elas reconhecido e estando elas representadas no manual.

Como artefato social e cultural, o Livro Didático de Língua Portuguesa expressa as formas dos sujeitos falantes do português brasileiro enxergarem a língua e também as práticas languageiras que exercem – inclusive sob lentes valorativas –, havendo, em decorrência disso, uma função documental nessas ferramentas de ensino, pois elas resguardam os usos da língua identificados pela sociedade como necessários de exercício, preservação e perpetuação pelas gerações de falantes (SOARES, 2001). Noutros termos, o Livro Didático tem consigo uma propriedade legalizadora, a qual chancela àquela comunidade linguística os saberes demarcados como importantes, qual também as representações de operação desses saberes pelos sujeitos que são reconhecidos como formas legítimas de performance social, sendo o manual, por isso, uma espécie de manual de bons modos da língua. Salta às vistas, entretanto, que essas apreciações são depositárias de um ancião prelado eurocêntrico de civilidade e de civilização, o qual, evidentemente, ressalta uma etiqueta linguística notadamente branca, aquela vivência linguística remanescente das práticas ibéricas de linguagem, herdeiras de uma mítica performance linguística latina que ocupa a centralidade do marco civilizatório regulador da orquestração societária brasileira, acarretando, culminantemente, na torpe repugnância a quaisquer manifestações de linguagem que façam alusão à bases linguístico-culturais outras.

Assim, os Livros Didáticos, inclusive dos de Língua Portuguesa, nascem e perpetuam-se no atravessamento dos anos consoante uma germinal ideologia supremacista que repudia presenças não brancas, não europeias, não signatárias do modelo civilizatório greco-latino, o que exclui violentamente as existências, os saberes, os modelos societários e as performances raciais/étnicas outras, evidenciando-se a negritude. Com efeito, o motivo da existência de pessoas negras no

Brasil figura como justificativa primaz para apagamento dessa comunidade populacional não apenas nos Livros Didáticos, mas na Educação.

Ainda que os povos originários indígenas tenham situação semelhante de exclusão ou de presença “exótica” na experiência escolar brasileira, esses vivem os saldos de uma política de deslegitimação da sua posição com relação ao território, necessária a consagração do projeto português e depois nacional de criação de um país de civilização europeísta, contudo a realidade da negritude é demasiado particular. Asquerosamente sequestrados em navios de contrabando negro, incontáveis coletivos humanos foram sentenciados a uma vida de trabalhos forçados e desumanização no Brasil ao longo de 300 anos (FERREIRA & FERREIRA, 2015), quando oficialmente em 13 de maio de 1888 foi promulgada a ilegalidade da escravatura negra, mas a situação de escravização e de subjugo não estava verdadeiramente abolida, pois a senzala deu lugar a uma nova forma de marginalização social, como as favelas e os remanescentes quilombolas. Essas comunidades eram mal quistas pela população branca, a qual via na força da lei uma forma de continuamente humilhar e sujeitar negras e negros aos serviços mais degradantes possíveis à sociedade branca. O fato é que essa trajetória do povo negro não é passível de ser apagada, mas tem urgência em ser ressignificada, o que demanda que sejam desvelados e deslegitimados os significados racistas que prevalecem na cultura brasileira, estando presentes, inclusive, nos livros didáticos de ensino da língua.

Em vista do reclamado, ganha relevo a idiossincrática natureza composicional do Livro Didático de Língua Portuguesa, que é “a pluralidade de vozes que o compõem: o LD é porta-palavra de diferentes ideologias – a dos autores, dos documentos e legislações do governo em diferentes instâncias, daqueles que os utilizam nas escolas ou fora delas, das editoras entre outros sujeitos” (SANTOS, 2014, p. 53).

Todas essas orientações ideológicas convergem no livro a partir de uma similaridade no tratamento de questões elencadas como relevantes à escolarização, organizadas segundo os objetivos curriculares e igualmente ideológicos dos orquestradores desse equipamento pedagógico (SOARES, 2001; BUNZEN & ROJO, 2005; SANTOS, 2014).

A partir dessa premissa, a existência ou não de elementos da negritude no Livro Didático de Português responde a um intento previamente arquitetado com base em uma orientação ideológica que permeia e dá tom ao manual. Existem personagens negras nas leituras ofertadas pelo livro? Existem textos de autoria de pessoas negras no livro? Existem representações de pessoas negras nas ilustrações dos livros? Existem ditados populares, cantigas, parlendas e provérbios das culturas negras trazidas para o Brasil? Caso sim, qual o tratamento dado a essas representações? Elas são abordadas sob a áurea do “exótico” ou como uma manifestação de cultura letrada, quais as mesmas manifestações idênticas de origem branco-eurocêntrica? E caso não haja presença alguma da negritude no material, o livro quer urdir qual significado à negritude através desse silenciamento? Se o livro didático foi criado para reunir e disponibilizar a aquisição de saberes, como defende Soares (1996, 2001), a inexistência de elementos da cultura negra deslegitima os saberes negros como não saberes.

Compreendendo, portanto, que o Livro Didático de Língua Portuguesa é um produto cultural e de mercado – um artefato tão pedagógico quanto capitalista – que está sujeito às diretrizes orientacionais e avaliativas de “documentos curriculares e legislações governamentais (Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN; Currículo Básico Comum, CBC/MG; Programa Nacional do Livro Didático, PNLD – e as Leis Federais 10.639/03 e 11.645/08)”, por exemplo, assume-se, consecutivamente, que as presenças e as ausências, assim como as condições como estão ou não manifestas, identificadas no livro encontram de alguma forma respaldo na escrituração legal competente

(SANTOS, 2014, p.53). Todavia, isso significa levantar um contrassenso, haja vista que Ferreira e Ferreira (2015) averbam que nas últimas três décadas a legislação brasileira vem buscando assegurar à Educação a representatividade das identidades da população, notadamente aquelas não hegemônicas, havendo no PNLD até mesmo a clara afirmação de que os Livros Didáticos devem “[...] reconhecer as marcas identitárias dos diversos alunos brasileiros, tais como gênero, raça e classe social [...]” (BRASIL, 2011, p. 12). Correlatadamente, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio – OCEM (BRASIL, 2006) explicitam que o ensino de língua tem “um papel político, crítico e reflexivo, para formar opiniões, para contribuir para a construção das identidades sociais de raça em suas aulas”, exigindo-se aos materiais didáticos a presentificação dos mesmos valores educacionais (FERREIRA & FERREIRA, 2014, p. 758). E, complementarmente à LDB (BRASIL, 1996), a Lei Federal nº 10639/2003 trouxe “a obrigatoriedade da inserção da cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar”, e, por esse meio, “promoveu significativo avanço para a população negra no que se refere ao direito à educação [...], mas muito ainda tem que ser feito para garantir igualdade e justiça no que tange às questões raciais no Brasil” (FERREIRA & FERREIRA, 2014, p. 758), o que assegura o momento interparadigmático em que vive a negritude nas experiências educacionais brasileiras, pois há uma égide cultural notadamente alicerçada na hierarquização racial, havendo notório e inescrupuloso racismo estrutural no engendramento societário brasileiro, mas empodera-se paulatina e progressivamente a resistência e o desmantelamento da abjeção à negritude, com a reclamação de espaços e de legitimação, sobretudo na Educação como passaporte à cidadania.

Oriunda-se do horizonte arrazoado a magnitude dos Livros Didáticos de Língua Portuguesa no processo de acolhimento e, principalmente, de reconhecimento da negritude como um coletivo

cultural de indubitável legitimidade à cultura brasileira. Em igual medida, recai no supracitado artefato pedagógico um papel fulcral na ressignificação dos sentidos atualmente ainda atribuídos às pessoas negras e à negritude, deslocando os sentidos normalizados que implicam em abjeção e marginalização de negras e negros, a fim de que sejam desvelados e discutidos em sala de aula, com ênfase no papel que a língua assume na construção dessas valorizações. Objetiva-se, por fim, que a aula de Língua Portuguesa e o seu Livro Didático específico arvoremem espaços pedagógicos vocacionados à construção de significações humanizadas, dignificadoras, cidadãs e democráticas que, efetivamente, corporifiquem um projeto social de nação em que as pessoas sejam legitimadas em suas identidades e valorizadas por suas diferenças constituírem justamente o mais singular dos traços identitários do Brasil: a sua miscigenação constitutiva.

### **3. “Adolescer”: questões de raça, gênero e sexualidade em *Português: linguagens***

A coleção para os Anos Finais do Ensino Fundamental de *Português: Linguagens* possui no manual para o 8º Ano uma Unidade de ensino de língua especificamente voltado à adolescência. São 40 páginas vocacionadas a uma interação com as realidades textuais em que se inspiram práticas de letramento nas quais os conteúdos, as habilidades e as competências linguísticas são contextualizadas em situações da vida vivida pelos jovens em transição da infância para a idade adulta. Dividindo-se em 3 Capítulos (“Na Porta da Vida”, “É Difícil Crescer!” e “A Descoberta”), *Adolescer* reúne textos e vozes alinhavados em prol da discussão da vivência cotidiana da adolescência de brasileiras e brasileiros, verificando-se as dinâmicas linguísticas que constroem essa realidade e, em igual medida, urdem as experiências de cada um desses sujeitos no processo de adolescer, seja a partir das



representações apresentadas no livro seja no que o manual espera que esteja sendo vivenciado pela sua audiência juvenil.

Por entender que a especificidade temática de *Adolescer* reúne questões identitárias amplas e que, conforme enfatizam Ferreira (2004, 2006) e Moita Lopes (2002), dão-se de modo inextricável na vida dos sujeitos, a Unidade foi selecionada para analisar o tratamento dado à negritude em uma investigação das representações da comunidade negra no Livro Didático de Português. Para isso, fiou-se uma tríplice analítica, a qual deu conta de perquirir como negras e negros são (ou não) presentificados no livro à luz de sua raça, de sua identidade de gênero e de sua sexualidade, sem deixar de destacar como esse tripé se encontra contextualizado, socioeconomicamente, em atenção aos lugares sociais em que são erigidos.

Para efeito de metodologia, explicita-se, contudo, que os textos verbais e não verbais considerados são aqueles que tratam do tema da Unidade, não sendo contabilizados aqueles que têm mero pretexto para ensino de gramática ou de produção textual, por exemplo, já que as temáticas se desvencilham do projeto temático. Da mesma forma, foram consideradas as ilustrações somente especificamente vinculadas a textos verbais, pois há um coletivo de figuras que dão conta de exemplificações de filmes, peças de teatro, esculturas *etc.*, as quais, por diversas vezes, constituem boxes complementares, de indicações não necessariamente voltadas ao tema *Adolescer*.

Com isso, o *corpus* extraído da Unidade é composto por 10 textos verbais e por 9 textos não verbais sobre a adolescência. Em primeira análise, percebe-se um total de 7 textos verbais de autoria masculina e 3 de autoria feminina, havendo 0 assinados por negras ou negros. Por outro lado, identificaram-se 9 textos não verbais, os quais tiveram 5 autorias masculinas reconhecidas e apenas 1 feminina, havendo, ainda, 4 atribuídas a portais de imagens. E mais: ocorreram

apenas 3 representações de pessoas negras, com 0 das ilustrações analisadas tendo autoria de artistas negras ou negros.

No tocante à exploração temática da adolescência, a negritude enquanto coletividade cultural encontra na Unidade analisada uma presença demasiado tímida, mas não despercebida. As representações ilustrativas somam 3 aparições de jovens negras e negros que dão conta de atrelar a construção de sentidos entre o verbal e o visual para o que se pretende dialogar com o público leitor. A saber:

A primeira delas apresenta uma ilustração de genericidade prototípica feminina, na qual a jovem pré-adolescente parece estar se divertindo, em uma atividade doméstica, talvez dançando. A moça parece bem cuidada e experimentar um modelo de vida denotador da classe média, à luz da estratificação socioeconômica nacional, em uma interpretação guiada pelas roupas novas e da moda, além do ambiente *clean*, arejado, luminoso e lustroso que compõe o fundo da imagem. Chama atenção a naturalidade dos cabelos da garota, pois ela ostenta vastas madeixas de cabelos crespos, muito livres e aparentando bem tratados, de modo que a imagem não leva à impressão de que a moça tenha quaisquer descontentamentos com sua identidade capilar afro, exercendo sua negritude sem recorrer ao subjugo aos padrões estéticos impostos pelo eurocentrismo caucasiano-branco que impera tanto nas relações sociais quanto nos modelos estéticos midiaticamente propalados como métrica única de beleza.



**Imagem 1:** CEREJA & MAGALHÃES, **Português:** linguagens, 2017, p. 80.

No concernente ao segundo exemplar, tem-se uma ilustração de genericidade prototípica masculina, na qual um garoto negro, seguido por duas colegas, caminha em direção à escola. Essa composição também sugere uma situação socioeconômica favorável, com as três figuras humanas demonstrando boa higiene, bons tratos físicos, indumentárias novas, diversificadas e “descoladas”. Por um lado, essa representação discursiva da negritude integrada a uma camada social que desfruta da cidadania e dos espaços da sociedade letrada, em certa medida, parece uma tentativa de naturalização da pertença das pessoas negras à sociedade, pois não as retrata sob as condições que historicamente o Brasil imputou à negritude: marginalizadas. Logo, isso age em suporte à criação de uma nova

significação das pessoas negras na sintaxe social, pois elas deixam de ser obrigatoriamente meros termos acessórios para performarem também como termos essenciais. Entretanto, seja o intento seja o efeito de sentido provocado podem ser diametralmente opostos a essa situação, já que o mesmo cenário impele a uma falsa leitura da realidade, de modo que apazigua tensões raciais seculares que maltratam a democracia nacional e, principalmente, espancam e ceifam as vidas, a cultura e a história das pessoas negras. Ou seja, essa composição da sociedade brasileira com base em uma ilustração quimérica de um contrato social de equidade racial pode esconder um nefasto apagamento das imperativas causas das lutas por dignificação, humanização e cidadanização das negras e dos negros em todo o território brasileiro.



**Imagem 2:** CEREJA & MAGALHÃES, *Português: linguagens*, 2017, p. 84.

Com efeito, porém, a ilustração traz ainda uma necessária reflexão para os sujeitos em escolarização: a presença negra na escola. Essa presença precisa ser sentida a partir de diferentes objetos de análise: 1) a presença de estudantes negras e negros; 2) a presença de docentes e gestoras/es negras e negros; 3) a presença de instituições

educacionais em comunidades negras ou majoritariamente negras, como remanescentes quilombolas ou periferias; e 4) a presença de negras, de negros e da negritude na experiência educacional, como o destaque de elementos da cultura negra, o atendimento de datas comemorativas de especificidade da história e da cultura negras, o estudo das religiões negras, o tratamento das raízes étnico-culturais das comunidades negras trazidas para o Brasil, o acesso à literatura de trama, contexto e autoria negra, e o desvelamento da construção identitária do negro brasileiro em contraponto à identificação sobre ele produzida pelas elites brancas. Todavia, infeliz, mas não surpreendentemente, o livro não contempla ou encoraja seu público a arvorar em sala de aula quaisquer debates sobre os presentes quesitos.

O terceiro e último exemplar de representação de pessoas negras em textos não verbais, em *Adolescer*, nos termos delimitadores do *corpus*, explora mais explicitamente uma conjuntura identitária nos moldes do que ratificam Ferreira (2004, 2006) e Moita Lopes (2002), pois trança com alguma clareza questões de raça, gênero e sexualidade. Trata-se de uma cena que estampa jovens adolescentes em situação de paquera – uma temática bastante vívida nessa faixa etária e demasiado explorada pela Unidade. À beira da praia, quatro jovens adolescentes se observam a uma pequena distância, sendo duas representações genéricas prototípicas de feminino, brancas, loiras e de provável situação socioeconômica favorável, e duas outras representações genéricas de masculino, uma branca e loira e outra negra, aparentando compartilhar da mesma realidade econômica das garotas. Isso recupera a mesma discussão da Imagem II, haja vista que na proporção em que naturaliza a pertença de pessoas negras à realidade já desfrutada por pessoas brancas, também faz dissipar o esclarecimento dos importantes pleitos da comunidade negra no trâmite pela conquista e exercício dessa igualdade de gozo das prerrogativas cidadãs há muito erigidas pela branquitude exclusivamente para si própria em detrimento do

escarnecimento das identidades alheias ao seu padrão transplantado da cultura europeia.

Adicionalmente, o manual didático igualmente eclipsa questões de gênero e sexualidade envolvidas nas identidades humanas, advogando a representação uníssona em toda a Unidade *Adolescer* – qual também o faz em toda a coleção *Português: Linguagens* – da cisgenericidade heterossexual, inclusive como uma representação muito insistente do que o livro averba ser a classe média brasileiro – mesmo quando faz uso de ilustrações emprestadas de sociedade outras, como no caso da Imagem III.



**Imagem 3** : CEREJA & MAGALHÃES, *Português: linguagens*, 2017, p. 118.

Paralelamente, nos 10 textos verbais componentes do *corpus*, as iguais questões de gênero e sexualidade recebem o mesmo tratamento, estando totalmente invisibilizadas, qual não fossem de primaz importância não apenas à realidade dos jovens a que se destina o livro e para os quais essa ferramenta pedagógica almeja ofertar experiências formativas de representatividade, esclarecimento, inclusão, respeito às diferenças e garantias cidadãs, mas também não

figurassem como das mais sanguinolentas possibilidades de violação de suas integridades física e mental, em casos de não atendimento às performances de gênero normalizadas, às sexualidades não hegemônicas e aos padrões de comportamento não neuróticos e abjetos (MOITA LOPES, 2002).

Consoante a mesma dezena de textos verbais, verificou-se a não inscrição de representações de negras e negros no tocante às narrativas, seja através de personagens seja por meio de notações culturais. Isso deriva do fato de que os textos verbais não ofertam explícitas referências à cor da pele das personagens de suas tramas, como também poucos deles têm enredos não afixados à realidade da classe média burguesa nacional, a herdeira nata do projeto de fundação e constituição do sistema escolar brasileiro (FERREIRA, 2004), à semelhança do germinal propósito do Livro Didático de Português (SOARES, 1996).

Por sua vez, a massiva estética ilustrativa do Livro Didático de Português conclama os textos verbais a serem vinculados a outros não verbais, e justamente nessa vinculação se explicita a desproporcionalidade abissal entre o que está sendo representando, e, portanto, reconhecido e naturalizado como lugar de acontecimento da braquitude em desfavor à negritude. Esse horizonte se comprova não apenas pela relação de 9 ilustrações comporem o *corpus* de análise de *Adolescer* e haver somente 3 representações de pessoas negras, mas também pelo fato de, além dessas três, só aparecem outras 3 representações negras afora o *corpus* ao longo das 40 páginas da Unidade, contra 12 representações de pessoas brancas somente nas 10 primeiras páginas de *Adolescer*. Dessa forma, reafirmam-se os estudos de Ferreira (2004, 2006, 2012, 2014, 2015) de que a escola brasileira foi e vigora como uma instituição de reafirmação e perpetuação dos valores e visões de mundo da sociedade branca, com vistas à projeção desse modelo societário no futuro consoante a manutenção das

representações da branquitude como objeto de ensino tanto na seleção de objetos de ensino quanto nas metodologias e abordagens instrumentalizadas para contemplá-los em classe – o que incide diretamente nos manuais didáticos.

Além do panorama glosado, destaca-se o fato de que todos os textos verbais presentes na Unidade possuem autoria de adultos, majoritariamente homens brancos representantes das classes média e média alta, como Vinícius de Moraes, Graciliano Ramos, Mário Quintana, Elias José, Affonso Romano de Sant'Anna, Luis Fernando Veríssimo, Rubem Braga, Carlos Queiroz Telles, Ferreira Gullar, Moacyr Scliar e Antônio Prata. Algumas exceções se abrem para autorias femininas, como Suzana Herculano-Houzel, Carolina Giovanelli e Roseana Murray. Portanto, ainda que sejam 40 páginas devotadas à adolescência e às experiências que marcam as trajetórias desses jovens, há um total apagamento de suas vozes, de modo que eles emergem a partir da ressignificação das experiências ou da criatividade ficcional de autorias mais velhas que decidem falar sobre o que é ser jovem, ser adolescente. Com isso, o Livro Didático *Português: Linguagens* parece não só deslegitimar discussões sobre raça, gênero e sexualidade em contextos de adolescência, como também culmina por deslegitimar à própria adolescência, negando voz àquelas e àqueles que verdadeiramente estão vivendo ou viveram mais recentemente as experiências do adolescimento – diferentemente de autorias que já em idade avançada se debruçaram sobre a adolescência como um tema saudoso, e não como uma vivência em curso e em debate.

### **Considerações finais: quando a senzala é uma escola omissa**

Em face do nitidificado a partir das análises do livro didático perquirido, observa-se que, mesmo sob o contexto das políticas afirmativas e assertivas sobre inclusão social, as quais propalavam



políticas públicas antirracistas à educação, sua efetivação na realidade escolar não se deu de forma instantânea ou mesmo efetiva. Isso também em virtude de os materiais escolares, a exemplo do livro didático investigado, os quais são submetidos a instrumentos de verificação qualitativa e aprovação, como é o caso do Plano Nacional do Livro Didático, o PNLD, não verdadeiramente realizarem uma inclusão do negro e da negritude como matriz cultural e referencial identitário do povo brasileiro em suas páginas.

Por conseguinte, identifica-se que o lugar do negro no livro didático ainda é a de um coadjuvante quase que figurante, pois não apenas as representações humanas, mas também as referenciais culturais —literatura, dança, pintura, religião *etc.* — pouco averbam e alocam a negritude como objeto pedagógico, como referencial epistemológico e/ou campo do saber, nem como realidade cultural experienciada pelo alunado. Ou seja, vigora um pernicioso apagamento que, inegavelmente, advoga em favor da manutenção das engenharias estamentais societárias que alijam das populações negras não apenas o status de cidadãos, mas, principalmente, o exercício da cidadania democrática civil, social e política afiançadas na Constituição Federal de 1988.

Portanto, mediante o cenário de perpetuação do racismo estrutural nas representações da sociedade e na experiência das matrizes culturais brasileiras na escola recortadas à exclusividade do marco referencial branco, eurocêntrico e cristão, uma educação antirracista reclama, sobremaneira, uma posição ativa da figura docente, a fim de mediar experiências de letramento linguístico e de letramento racial combinadas, na lida com os textos das mais plurais semioses, na vida escolar e na vida vivida. Logo, ensinar a olhar o mundo ao redor, a outrem e a si com criticidade, responsividade e responsabilidade consiste em uma agenda nevrálgica às práticas educacionais antirracistas que demandam empenho docente, sob o

desígnio final de somar esforços às práticas outras realizadas em todo o país para a ruptura da supremacia marginalizadora colonial, que almeja persistir com a abjeção dos povos e culturas subjugados no projeto colonizador europeu sobre outros povos, refletindo-se na base do nefasto racismo estrutural brasileiro.

## Referências

BRASIL. **Lei nº 9.394/1996**, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 1996. Disponível em:<[www.camara.org.br](http://www.camara.org.br)>. Acesso em 22.08.2020.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC, Secretaria de Ensino Fundamental, 1997.

\_\_\_\_\_. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**. Linguagens, códigos e suas tecnologias. V.1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

\_\_\_\_\_. **Guia de livros didáticos** - Programa Nacional do Livro Didático. 2011. Disponível em:<<http://www.fnde.gov.br/index.php/pnld-guia-do-livro-didatico/2349-guiapnld-2011>>. Acesso em 23.08.2020.

BUNZEN, C. dos S. B. J. **Livro didático de língua portuguesa: um gênero do discurso**. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

BUNZEN, C.; ROJO, R. Livro didático de Língua Portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In: COSTA VAL, M. G.; MARCUSCHI, B. (orgs.). **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 73-118.

CASHMORE, E. **Dictionary of race and ethnic relations**. London: Routledge, 1984.

CASSANY, D. **Tras las líneas: sobre la lectura contemporánea**. Barcelona: Anagrama, 2006.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. 8º ano. São Paulo: Editora Atual, 2017.

FERREIRA, A. de J. **Addressing 'race'/ethnicity in Brazilian Schools: a study of EFL teachers.** (PhD thesis). University of London - Institute of Education, London, 2004. 325 p.

\_\_\_\_\_. **Formação de professores raça/etnia:** reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês. Cascavel: Editora Coluna do Saber, 2006.

\_\_\_\_\_. **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:** práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

\_\_\_\_\_. Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas. **Revista ABPN**, 2014.

FERREIRA, S. A.; FERREIRA, A. de J. Identidades Sociais de Raça e Formação de Professores de Língua Inglesa. **Educere et educere.** Vol. 10 Número 20 - Jul/ Dez. 2015, p. 755 – 769.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia.** Saberes necessários à prática educativo. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GEE, J. P. **La ideología em los discursos.** Madrid: Ediciones Morata, 2005.

GIDDENS, A. **Sociology.** Cambridge: Polity Press, 1989.

GIROUX, H. A. Qual o papel da pedagogia crítica nos estudos de língua e cultura? Entrevista a Henry A. Giroux. **Revista Crítica de Ciências Sociais.** Coimbra, nº 73, dez/2005, p. 131-143.

GOMES, N. L. **A mulher negra que vi de perto:** o processo de construção da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte, MG: Maza Edições, 1995.

\_\_\_\_\_. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil:** uma breve discussão. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10639/2003. Secretaria da

Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

Hooks, B. **Teaching to transgress: education as the practice of freedom.** London: Routledge, 1994.

MOITA LOPES, L. P. **Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2002.

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola, 2006.

MARINS-COSTA, E. G. Letramento Crítico: contribuições para a delimitação de um conceito. In.: BAPTISTA, L. M. T. R. **Autores e produtores de textos na contemporaneidade: multiletramentos, letramento crítico e ensino de línguas.** São Paulo: Pontes, 2016, p.19-42.

NOHARA, I. P. **Conceito de cidadão ou usuário: reflexões sobre o atendimento jurídico gratuito nas faculdades de Direito.** Disponível em: <[http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n\\_link=revista\\_artigos\\_leitura&artigo\\_id=7884](http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7884)> Acessado em 20.06.2018.

NORTON, B. **Language, identity and the ownership of english.** Tesol Quartely, v.31, n.3, 2009, p.409-429.

PENNYCOOK, A. **Introduction: critical approaches to TESOL.** Tesol Quartely, v. 33, n.3. 1999, p. 329-348.

SANTOS, J. S. Representações da Mulher Negra em Livros Didáticos de Português. **Cadernos Cespuc.** Belo Horizonte - n. 24 – 2014, p.48-68.

SOARES, M. B. O Livro Didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In. Marildes Marinho (rog.) **Ler e Navegar: espaços e percursos da leitura.** Campinas: Mercado das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. Um Olhar sobre o Livro didático. In: **Presença pedagógica**, v.2 n. 12, nov./dez. 1996.

TEIXEIRA, M. A. S. B. **Resgatando a minha bisavó**: discriminação racial no trabalho e resistência na voz dos trabalhadores negros. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1992, 135 p. (Dissertação, Mestrado em Psicologia Social).

THEODORO, M. Questão racial e ações afirmativas. Enfrentando o racismo e as desigualdades raciais na educação. In: GENTILI, P. **Política educacional, cidadania e conquistas democráticas**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo; Partido dos Trabalhadores, 2013.

## NOTAS DE AUTORIA

HENRIQUES, Eduardo Oliveira de Araújo. Caminhos que se abrem, Estradas Que Se Cruzam: Ensaio Sobre Os Percursos Metodológicos Na Pesquisa. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 1, p. 58, 2021.

Contato: [eduardo.henriquesaraujo@ufpe.br](mailto:eduardo.henriquesaraujo@ufpe.br)

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

ARAÚJO, Eduardo Oliveira de. O lugar do negro no livro didático de Português: representações étnicas no ensino de língua. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, P. 28-62, 2021.

### Financiamento

Não se aplica.

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 18/08/2021

Aprovado em: 07/12/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## A LITERATURA NOS EXAMES SELETIVOS PARA INGRESSO NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA LEI 11.645/8 E DA SEGREGAÇÃO RACIAL NO BRASIL

Bianca Maria de Souza  
Celdon Fritzen

**Resumo:** Este artigo pretende discutir como a literatura tem sido abordada em exames seletivos de ingresso universitário a partir da lei 11.645/8, com intuito de verificar se a problematização crítica dos mecanismos simbólicos de segregação racial de nossa formação histórica ocorre. Para isso, foram consideradas questões presentes no ENEM e nos vestibulares da UFBA, UFSC, UNICAMP e USP entre os anos de 2009 a 2018. O *corpus* de questões foi feito a partir de um critério: haver referência direta a uma obra literária que apresentasse como eixo central temáticas ou personagens (protagonistas ou narradores) pertencentes aos grupos étnico-raciais contemplados pela lei, afrodescendentes e indígenas. A partir disso, categorizamos as questões em três grupos: QA (Questões Alheias); QC (Questões de Crítica) e QP (Questões de Perpetuação). A partir da análise dos resultados, percebemos que o vestibular ainda tem um largo caminho

para percorrer, mas a temática já é considerada, tanto na escolha de excertos e obras, quanto nos modos de leitura destes.

**Palavras-chave:** Lei 11.645/8; Literatura; Vestibular; ENEM

**Abstract:** This article aims to discuss how the literature has been approached in entrance exams in Brazilian Universities since the law 11.645/8, in order to verify if there is a critical problematization of the symbolic mechanisms used to naturalize the racial segregation of our historical formation. For this, questions from ENEM and entrance exams from UFBA, UFSC, UNICAMP, and USP between 2009 and 2018 were analyzed. The corpus was built considering a criterion: to show straight reference to literary works which had as themes or characters (protagonists or narrators) belonging to ethnic-racial groups covered by the law: Afro-descendants, and Indigenous peoples. After this, we categorized the questions into three groups: indifferent questions, critical questions, and perpetuation questions. From the analysis of the results, we realize that the entrance exam still has a long way to go, but the theme is already considered, both in the choice of literary excerpts and works, as well as in the ways of reading them.

**Keywords:** Law 11.645/8; Literature; Entrance Exams; ENEM.

## Introdução

Antonio Candido afirma que a literatura é “um instrumento poderoso de instrução e educação (...) [que] confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (CANDIDO, 2012, p. 177). Ela parece, a partir do seu movimento de “entretecer” ideologias, textualidades e disciplinas, se tornar o campo onde a criticidade e a democracia



assumem terreno fértil. Essa observação foi feita, também, pelas universidades, principalmente a partir da inserção de uma nova ferramenta de avaliação: as listas de obras obrigatórias.

Essas listas de obras obrigatórias<sup>2</sup> são pensadas e criadas a partir da cisão dos vestibulares da FUVEST (Fundação Universitária para o Vestibular) e da UNICAMP – que em 1985 dela se desvincula<sup>3</sup> e cria o COMVEST UNICAMP (Comissão Permanente para os Vestibulares da UNICAMP). A proposta dessas listas almeja que o vestibular, além de desempenhar um papel fundamental na renovação dos objetivos escolares para educação em âmbito local e nacional, se coloque como um agente a mais na seleção de textos e modos de leitura na escola, já que as listas são consideradas obrigatórias para executar as provas de grande parte dos vestibulares de maior relevância do país.

Apesar da sua criação ser após a discussão e implementação dessas listas de obras obrigatórias, o ENEM, formulado em 1998, não se utiliza delas. Isto talvez aconteça porque ele não foi desenvolvido, inicialmente, para ser um exame seletivo para o vestibular, mas sim servir como um método de avaliação do Ensino Médio (SILVEIRA et al, 2015, p. 1). Em 2009, o ENEM modifica seus objetivos e, através do SISU (Sistema de Seleção Unificada), regulamentado pelo MEC, torna-se, também, um exame seletivo. A partir dessa realidade, podemos perceber que o ENEM não age na seleção de obras, entretanto assume uma função mediadora, assim como o vestibular, de modos de leitura.

---

<sup>2</sup> Esse movimento, de implementar listas de obras obrigatórias em seus exames seletivos, vai se espalhando para outras universidades, durante a década de 1990 (ANDRADE, 2003).

<sup>3</sup> Em 2006, a UNICAMP se une novamente à FUVEST na seleção de obras literárias. As universidades abrangidas pela COMVEST UNICAMP e pela FUVEST mantêm as provas separadas, mas a mesma lista de obras. Esta união apenas se rompe, novamente, em 2016.

Só que ao invés de obras pré-selecionadas, as obras só aparecem ao aluno como excertos, no dia da realização do exame.

Assumida essa função de demarcar modos de leitura, os exames seletivos, funcionando como uma ponte entre o fim do ciclo básico e o início do ensino superior, encontram na literatura um potencial espaço de abertura para mediar outros discursos e objetivos. Um desses caminhos está associado à discussão das questões étnico-raciais a partir de mecanismos ideológicos que, historicamente, camuflaram (e ainda camuflam) um processo de segregação e perpetuação da desigualdade étnico-racial no Brasil, assumindo como conciliado o que ainda se mantém irresolvido no país. Dito isso, esta pesquisa visa observar como a literatura operou com essa situação a partir da lei 11.645/8, e das questões aplicadas pelos vestibulares da UFBA, UFSC, UNICAMP e USP, e pelo ENEM, nas áreas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas, durante os anos de 2009 a 2018. Visualizando como esses exames operaram com a violência simbólica e efetiva em relação a afrodescendentes e indígenas – criticando-a, perpetuando-a ou se mantendo alheios à discussão –, podemos entender se a lei 11.645/8 auxiliou neste processo de reconhecimento dos mecanismos de segregação, fortalecendo o anseio de um futuro com uma educação descolonizadora, valorizando igualmente todos os grupos étnicos que fazem parte da nossa sociedade.

## **1. A ideologia é o pai do homem**

Em *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Louis Althusser demarca a diferença entre o Aparelho Repressivo do Estado e o Aparelho Ideológico do Estado. De sua discussão nos parece digno ressaltar o que ele diz sobre o último: “funcionam de um modo massivamente prevalente pela ideologia, embora [...] secundariamente pela repressão, mesmo que no limite, mas apenas no limite, esta seja

bastante atenuada, dissimulada ou até simbólica (Não há aparelho puramente ideológico)” (ALTHUSSER, [1970?], p. 47). Esses aparelhos ideológicos, não são exercidos diretamente pelo Estado, mas por outras instituições. Dos que Althusser ([1970?], p. 44) cita vale destacar: o educacional, o jurídico e o familiar. Em terreno brasileiro, o uso de aparelhos ideológicos como mecanismos de camuflagem da realidade violenta tem sido uma estratégia. Roberto Schwarz e Gilberto Freyre, por exemplo, observaram alguns desses mecanismos por perspectivas diferentes. Enquanto que o primeiro, criticamente, expõe a ideologia do favor e sua relação entre as classes dominantes e os pobres livres; Freyre assume um ponto para além das classes, teorizando uma suposta “conciliação” por parte dos grupos étnico-raciais (brancos e afrodescendentes), desenvolvendo o mito da democracia racial. A ilustração desses dois mecanismos pode nos permitir visualizar como uma sociedade extremamente segregada, se mostra como afetivamente resolvida. E, principalmente, como esses mecanismos parecem criar a naturalidade que o grupo dominante precisa para manter a violência e a segregação por “debaixo dos panos”, inibindo a necessidade de se repensar essa naturalização da exploração.

A partir do seu ensaio “As ideias fora de lugar”, que abre o livro *Ao vencedor as batatas*, Schwarz expõe as contradições da sociedade brasileira. Para vias de fundamento alicerça-se no século XIX, onde a ideologia burguesa europeia entra em choque com a realidade da escravidão que se mantinha forte no Brasil imperial. Em seu livro subsequente, *Um mestre na periferia do capitalismo*, Schwarz continua expondo essas contradições, mas agora a partir da segunda fase machadiana, onde o descompasso volúvel do narrador assume destaque. Neste período novencentista, as nossas dissonâncias se tornam escancaradas e as ideias não se acomodam, seguem flutuantes, e consequentemente contraditórias em essência, analisa Schwarz. Não que fossemos como os europeus que mascaravam uma realidade

violenta e injusta com as pompas da liberdade; éramos, ao mesmo tempo, diz ele, os dois, sem máscaras e estranhamentos. Explicitamente violentos e explicitamente cordiais, tudo enfatizado na construção de uma nova engrenagem entre as classes sociais: a do favor. Dialeticamente, somos capitalistas-escravistas. Nossos opostos se fundem “afetivamente” por essa nova engrenagem: o trabalhador livre depende do senhor de terras tanto quanto o escravizado. A diferença é que o primeiro acha ter alguma espécie de relação de igualdade com o segundo, apenas por essa dependência não ser “à base do chicote”.

A partir das propostas teóricas de Fernando Henrique Cardoso<sup>4</sup> e Maria Sylvia de Carvalho Franco<sup>5</sup> sobre os modos do patrimonialismo e o paternalismo no Brasil, Schwarz ([1997?]) defende que o que existia no país seria um paternalismo esclarecido. O termo “esclarecido” expõe que, apesar de manter a relação de favor, os ideais de meritocracia e desejos de ascensão social, trazidos pelos ideais burgueses (e europeus), efetivaram uma nova maneira de “controlar os trabalhadores livres”, embutindo, nesta relação, um incentivo quase “meritocrático”, unindo relação familiar, favor e mecanismo de dominação na relação com outro. Nesse sentido, o sistema principal segue sendo o paternalismo e o patrimonialismo, que resigna o homem livre pobre à posição de dependente. Entretanto, sem a troca de favores vinda de cima para baixo, o incentivo precisa mudar e então entra o que Schwarz chama de “falta de garantia”<sup>6</sup>. Sem garantia e completamente

---

<sup>4</sup> CARDOSO, Fernando Henrique. **Capitalismo e escravidão no Brasil meridional**. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1962.

<sup>5</sup> FRANCO, Maria Sylvia de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4 ed. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1997.

<sup>6</sup> “[a elite] não deve nada a quem trabalhou, mas quem não trabalhou não tem direito a nada (salvo à reprovação moral). [...] Não tendo propriedade, e estando o principal da produção econômica a cargo do escravo, os homens pobres pisam [num] terreno escorregadio: se não trabalham são uns

dependentes do senhor de terras, os homens livres e os ex-escravos se veem subjugados e entrelaçados numa relação violenta domesticamente, embora, ao mesmo tempo, aparentemente tão “amorosa”.

Em consonância com essa aparente amorosidade, a democracia racial, por estar entrelaçada com um aspecto sociocultural, reforça, ainda mais do que a ideologia do favor, a relação familiar. Diz Franco (1997, p. 46-47) que esta última “dissimula tensões” de grupos antagonísticos. Isto nos permite constatar que um controle de conflitos de maneira intrafamiliar cria para a sociedade (tanto a brasileira, quanto a exterior) um espectro de afetividade e amorosidade entre os grupos étnico-raciais em tensão – indígenas, afro-brasileiros e brancos – ao mesmo tempo que em “briga de família ninguém mete a colher”, o que resulta, de maneira prática, num privilégio dos dominantes (os pais em oposição aos filhos), sem qualquer auxílio de um aparelho externo, porque é tudo “resolvido em família”. Potencializando este mecanismo ideológico, o Brasil mantém uma estrutura violenta, camuflada (e floreada) pelas ideologias, que nos colocam como iguais e pertencentes a uma mesma família, ao mesmo tempo que naturalizam a violência. É por isso que, quando comparados com países com sistemas de *apartheid*, por exemplo, o espectro de naturalidade, para nós, se escancara, ao mesmo tempo que as consequências, em números, são similares.

Munanga (2004, p. 11) afirma que “o mito da democracia racial bloqueou durante muitos anos o debate nacional sobre políticas de ação afirmativa”. Esse mecanismo ideológico foi expressado teoricamente em solo brasileiro por Gilberto Freyre no clássico *Casa-grande e senzala* (1933). Apoiado por uma ideia de que a escravidão

---

desclassificados, e se trabalham só por muito favor serão pagos ou reconhecidos” (SCHWARZ, 2000, p. 67)

brasileira teria sido mais branda, o autor acreditava em uma miscigenação consensual e afetiva. Diz Freyre (2006, p. 33) “a miscigenação que largamente se praticou aqui corrigiu a distância social que de outro modo se teria conservado enorme entre a casa-grande e a mata tropical; entre a casa-grande e a senzala”. A realidade, porém, era de um forte abuso domiciliar: relações que envolviam (e ainda envolvem) estupro, seja por questão de “forte relação de poder”, seja como ato não consensual.

Com essa aparente “união de raças”, a segregação, evidente no tecido social, se mostra apagada, de maneira similar ao que vimos na ideologia do favor, quando pensamos em uma questão de classes, já que o homem livre e o senhor de terras, parecem ter uma relação de igualdade. Porém, internamente, a relação é desigual e geralmente certos grupos étnico-raciais acabam sendo “abafados” ou estereotipados nesse processo. Muito do que disseram não se conhece, nem pela boca dos vencedores. Este fato ocorre, considerando o contexto específico brasileiro, com indígenas e afrodescendentes. Sobre isso, por exemplo, Ailton Krenak comenta em uma entrevista:

Eu sempre me senti incomodado, com a sensação de que somos um acampamento enorme no escuro, na maioria das vezes atropelando uns aos outros. De vez em quando dá um raio, e naquele breve instante a iluminação do mesmo faz a gente olhar para um lado, para o outro e falar assim: “Ali estão os índios, aqui estão os negros, ali estão todos esses outros povos que vieram para cá”. Esse acampamento tem toda essa multidude, toda essa gente e mundos aqui dentro. Nesse breve relance de olhar uns nos outros fazemos um “Diretas já”, fazemos uma campanha da constituinte, mas volta o acampamento para o escuro de novo e recomeça a pancadaria doméstica. Só quando acende a luz de novo que

você olha e vê uns aos outros meios esfolados, quebrados (KRENAK, 2018)

A imagem dada por Krenak também ilustra o quanto essas tensões permanecem apesar dos mitos apaziguadores que comentamos acima, tendendo a se agudizarem. Quando isso ocorre esses mecanismos de ocultação da violência e exploração típicos da formação de nossa sociedade também enfrentam resistências, vindo tanto por parte dos indígenas como de afro-brasileiros – considerando seus contextos específicos.

### **1.1 Na periferia dos mecanismos ideológicos: os movimentos étnico-raciais e as leis 10.639/3 e 11.645/8**

Os movimentos afro-brasileiros e indígenas vão se instaurando pelas margens, duramente reprimidos e abafados, mas cada vez mais ganhando destaque. No caso do movimento negro, de forma menos organizada, iniciou-se durante o período escravocrata. No decorrer da década de 1980, o movimento passa a dar maior destaque às ferramentas educacionais para lidar com o racismo, quando um projeto de lei começa a ser pensado em relação às cotas raciais para entrar nas universidades. Mais tarde, no centenário da Abolição da Escravatura (1988), o movimento negro faz uma série de manifestações. Com a pressão desencadeada por elas, principalmente no âmbito político, mudanças legislativas começaram a se desenrolar, e no governo Lula, em 2003, a lei 10.639/3 é promulgada e torna obrigatória o ensino de História e Cultura Afrodescendente em todas as escolas do país.

O movimento indígena brasileiro, por sua vez, foi formado em meados de 1970 a partir de uma conjuntura latino-americana que lutava avidamente pela demarcação de terras e uma Ditadura Civil Militar que buscava apagar suas culturas e destituí-los de seus territórios. Ailton Krenak (2018) comenta que essa luta gerou grande

repercussão entre os indígenas e houve uma coalisão. O movimento reivindicava principalmente os direitos às terras originárias e o reconhecimento étnico. Em relação ao reconhecimento, este passava pela educação, tornando-se uma importante ferramenta para barrar estereótipos e racismos que os não-indígenas exerciam sobre eles. Após a tramitação da lei 10.639/3, a deputada petista Mariângela Duarte lança a PL 433/3, que acrescenta as temáticas indígenas à lei 10.639/3 e, após cinco anos, ela torna-se a lei 11.645/8.

Tanto esta, quanto a 10.639/3, buscavam escancarar as contradições do nosso processo de formação através de um ensino que expusesse as ferramentas que foram usadas (e ainda o são) como mecanismo de segregação e de representação estereotipada dos indivíduos destes grupos, ora os tratando como objetos, ora como “fadados ao desaparecimento” (FANELLI, 2018, p. 2). Os movimentos sociais que pensaram a lei buscavam olhar para a nossa história, tanto atual quanto passada, a partir de novas enunciações, trazidas pelos sujeitos afrodescendentes e indígenas, entretanto sem desconsiderar essa cultura de subjugação do outro, herança da colonização, que continua presente em quase todas as esferas do país e por isso precisa ser denunciada. A partir disso, o estudante pode olhar para os âmbitos da sua vida como cidadão considerando que sempre há um outro lado da moeda e que há (sempre) mecanismos ideológicos de domínio que ocultam esse outro lado.

A lei marcou, portanto, uma mudança política no âmbito nacional, já que apresenta o primeiro passo em relação a um currículo intercultural. Entretanto, como consequência dessa citada falta de fechamento de um ciclo tão violento e excludente, como foi a nossa colonização, o texto da lei 11.645/8 não parece óbvio. Por carregar uma redação um tanto quanto simplista (LOPES, 2016), acaba não privilegiando nenhum currículo específico. Na verdade, mantém o currículo de tradição hegemônica como uma das possibilidades de



expressão única da lei em âmbito escolar, apesar de estudiosos do tema, como Fanelli (2018), afirmarem que “como currículo pré-ativo”, ou seja, como texto, “rompe com uma história escolar de tradição eurocêntrica, em que a história nacional foi forjada, evidenciando, sobretudo, protagonistas de origem europeia e ‘branca’”.

Percebendo essa inespecificidade do texto<sup>7</sup>, que abre um leque de possibilidades, a universidade pode aparecer como um relevante aliado à discussão. Principalmente quando consideramos os vestibulares e seu impacto como mediadores; de maneira mais acentuada se considerarmos as listas de obras obrigatórias.

## 2. Metodologia

Instituições que produzem indicações de leitura para seus exames seletivos ambicionam modos de leitura e geram nos currículos impactos na Educação Básica, principalmente no contexto do Ensino Médio. A partir disso, a presente pesquisa tem como objetivo problematizar os possíveis efeitos da lei 11.645/8 sobre os modos de leitura de obras literárias nas questões desses exames de ingresso universitário durante os anos de 2009 e 2018, principalmente no que se refere a problematizar mecanismos ideológicos que vêm camuflando a realidade violenta e exploradora da formação étnico-social brasileira.

A faixa temporal de dez anos foi estabelecida com o intuito de visualizar os desdobramentos da lei 11.645/8, um ano depois de ser sancionada e um ano antes de Bolsonaro ser nomeado presidente da república, estabelecendo-se um conjunto temporal de 2009 a 2018. É

---

<sup>7</sup> É válido ressaltar que existem pareceres e resoluções (Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004 e Parecer CNE/CEB Nº: 14/2015) que desambiguizam essa questão (do currículo antirracista x currículo hegemônico). Entretanto, o ponto que levantamos aqui é que o texto da lei em si, sem os pareceres e resoluções, é contido.

válido ressaltar que, para além dos impactos do fim do governo petista, que apresentou altos índices de investimento em questões de cunho social e educacional, o governo Bolsonaro se caracteriza como uma figura que não tem estabelecido grande preocupação com as pautas étnico-raciais. Esse recorte acaba se justificando, portanto, para poder justamente visualizar como o ENEM, como exame nacional, se comportou durante esse período anterior a Bolsonaro e também como as IES, como exames locais se colocaram diante do debate étnico-racial que a lei 11.645/8 estimulava.

Junto ao recorte temporal, foram selecionadas quatro de quinze<sup>8</sup> importantes universidades do país que possuíam lista de obras obrigatórias durante o período analisado. São elas: a UNICAMP (Universidade de Campinas), a USP (Universidade de São Paulo), a UFBA (Universidade Federal da Bahia) e a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). As duas primeiras foram selecionadas por: estarem localizadas em São Paulo, estado de forte influência no país pelo seu poder econômico-político; e também por terem sido as pioneiras, através da COMVEST UNICAMP e da FUVEST, na utilização de listas no vestibular. Apesar de ter findado seu processo seletivo em 2012 e ter condicionado o acesso total das suas vagas ao ENEM no ano seguinte, a UFBA foi selecionada por possuir o maior acervo, considerando a análise das listas das quinze IES supracitadas, de obras com referência direta aos grupos étnico-raciais contemplados na lei 11.645/8, os

---

<sup>8</sup> Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade de Campinas (UNICAMP), Universidade de São Paulo (USP), Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Universidade Federal de Goiás (UFG), Universidade Federal de Viçosa (UFV), Universidade do Espírito Santo (UFES), Universidade Federal da Bahia (UFBA), Universidade Federal do Ceará (UFC) e Universidade Federal do Pará (UFPA).

afrodescendentes e os indígenas. Para isso, foram consideradas obras que representavam - em sua temática central ou nas vozes dos protagonistas e/ou dos narradores - questões desses grupos étnico-raciais. A UFSC, por sua vez, foi escolhida por ser a que financiou esta pesquisa e, por isso e para além, evidentemente é de interesse que possa ter suas práticas também postas em análise, não avaliando somente as alheias.

Considerando essas universidades e o recorte temporal (2009-2018), estabelecemos uma delimitação nas obras analisadas. Das 114 obras que constavam nas listas desses vestibulares, apenas foram selecionadas 29 delas<sup>9</sup>. A seleção foi feita considerando autores afrodescendentes e indígenas e, no caso de obras que não tivessem essa autoria, as que apresentavam como eixo central, temáticas, narrador(es) e/ou protagonista(s) dos grupos étnico-raciais contemplados pela lei. Levamos em conta na seleção, portanto, livros que criticavam, mas também os que perpetuavam dispositivos ideológicos de camuflagem da violência de segregação étnico-racial.

---

<sup>9</sup> O seguintes livros: *A majestade do Xingu* - Moacyr Scliar; *As vítimas algozes: quadros da escravidão* - Joaquim Manoel de Macedo; *Cadernos Negros* - Quilombhoje; *Capitães da Areia* - Jorge Amado; *Contos de Machado de Assis* - Machado de Assis (*Mariana e O caso da vara*); *Cronistas do Descobrimento* - Antônio Olivieri e Marco A. Villa (Org.); *Equador* - Miguel Sousa Tavares; *Escrava Isaura* - Bernardo Guimarães; *Gabriela, cravo e canela* - Jorge Amado; *Iracema* - José de Alencar; *Macunaíma* - Mário de Andrade; *Mayombe* - Pepetela; *Memórias Póstumas de Brás Cubas* - Machado de Assis; *Minha vida de menina* - Helena Morley; *Nação Crioula* - José Eduardo Agualusa; *Negrinha* - Monteiro Lobato; *O cortiço* - Aluísio de Azevedo; *Olhos d'água* - Conceição Evaristo; *O presidente negro* - Monteiro Lobato; *O triste fim de Policarpo Quaresma* - Lima Barreto; *O último voo do flamingo* - Mia Couto; *Poemas Negros* - Jorge de Lima; *Quarup* - Antônio Callado; *Terra Sonâmbula* - Mia Couto; *Últimos Sonetos* - Cruz e Sousa; *Várias histórias* - Machado de Assis (*Mariana*), além dos filmes: *A invenção do Brasil* - Guel Arraes e *Cidade de Deus* - Fernando Meirelles e Kátia Lund.

Após essa primeira seleção, analisamos as provas dos vestibulares dessas IES durante o período citado. Do total de 2.981 questões das provas de Geografia, História, Espanhol, Inglês, Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa<sup>10</sup>, foram selecionadas 154 delas, levando em consideração que abordavam uma das obras selecionadas.

No caso do ENEM, como não há listas prévia de obras, foram analisadas as 900 questões presentes nas provas de Linguagens e Códigos e Ciências Humanas. Dessas, apenas 49 questões foram consideradas, em vista de que apresentavam excertos de narrativas e obras literárias ou que faziam menção a livros ou filmes, todos envolvendo remissão direta aos grupos étnico-raciais considerados nessa pesquisa: os afrodescendentes e os indígenas. Após essa seleção, as questões foram classificadas em três grandes grupos.

O primeiro, chamado de QC (Questões de Crítica) marca presença, como o próprio nome já diz, através de questões que fazem reflexões críticas aos dispositivos ideológicos utilizados na implantação e manutenção da exploração étnico-racial. O segundo grupo, por outro lado, chamado de QP (Questões de Perpetuação), engloba questões que, em sua construção, acabam por reforçar mecanismos de segregação étnico-racial. Por isso, perpetuam esses dispositivos, desencadeando visões estereotipadas, como a hiperssexualização dos povos originários e dos afrodescendentes, ou ainda, em nome da miscigenação e da democracia racial, abafam suas diferenças em relação a outros grupos étnico-raciais, gerando um espectro de uma cultura monolítica (todos grupos étnico-raciais fundidos em uma só cultura), ao invés de uma perspectiva de sociedade pluricultural. O último grupo, chamado de QA (Questões Alheias), perfaz as questões que optaram por não “ler” as obras ou excertos com temáticas étnico-

---

<sup>10</sup> A UFSC opta apenas pela literatura brasileira, enquanto que os outros três, com literaturas que usam a língua portuguesa, ou seja, a brasileira, portuguesa, angolana e moçambicana.

raciais por essa perspectiva em nenhuma alternativa. Elas trataram dos livros a partir de outros pontos, como o histórico, o literário, o gramatical etc.

### **3. Análise dos dados**

Como vimos na seção metodológica, do total de 2.981 questões que foram aplicadas nas IES durante dez anos (2009-2018) nas áreas anteriormente comentadas, foram selecionadas 154 delas, representando uma porcentagem de pouco mais de 5% (cinco por cento) em relação ao total. A UFBA aumenta essa média (8%), a UNICAMP, diminui (3%). No caso do ENEM, das 900 questões analisadas, apenas 49 foram consideradas, apresentando os mesmos pouco mais de 5% (cinco por cento). Isto nos permite visualizar que ainda existe uma porcentagem pouco expressiva de questões que abordem, considerando o nosso recorte, a temática étnico-racial em relação à totalidade de questões das provas.

Ainda focando na prova de maneira geral, a quantidade de questões com temáticas étnico-raciais na UFBA parece demonstrar que havia um número pré-estabelecido dedicado a essa temática: uma média de 6,5 questões por exame que, como podemos perceber através do gráfico 1, foi correspondida com uma frequência de 6 a 7 questões por ano. Já a UNICAMP, que, como vimos, tem o índice mais baixo dentre os exames, cerca de 3% em relação ao total, varia entre uma e quatro questões por ano. As outras universidades, a USP e a UFSC, apesar de terem a mesma porcentagem, de 5%, têm mais variações: enquanto que a primeira oscila entre uma e doze questões, a segunda de uma a seis, como demonstra o gráfico 1. O ENEM chama a atenção por ter tido um aumento gradual dessas questões durante os anos de 2009 a 2015. Entretanto, em 2016 teve a primeira queda, passando de dez para três questões. Essa queda se mostra mais drástica

em 2018 quando chega a apenas uma questão, como podemos ver no mesmo gráfico. É interessante que essa acentuada queda acontece durante o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, e a mais brusca de todas, em 2018, quando aconteciam as eleições que definiram Bolsonaro presidente.

**Gráfico 1:** Quantidade total de questões com temática étnico-racial por ano e instituição

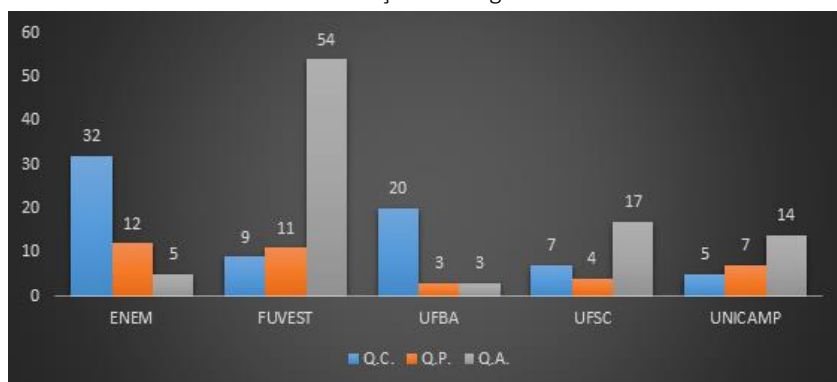


A análise dessas 203 questões, tanto do ENEM como das IES, demonstra que a maior parte delas retrata o grupo étnico-racial afrodescendente (152), enquanto que apenas 47 são referentes a indígenas; outras quatro questões envolvem ambas as etnias. Quando falamos de questões com temáticas indígenas, o ENEM se sobrepõe às IES, já que 50% do total de questões com temática étnico-racial contidas nas provas deste exame, durante os anos de 2009 a 2018, correspondem a esse grupo. As IES, por sua vez, destinaram apenas 18% (dezoito por cento) aos indígenas. No caso das questões que abordam

temáticas afrodescendentes, as IES assumem destaque com 82% contra 50% do ENEM.

Partindo das categorias que citamos na seção metodológica, QA (Questões Alheias), QC (Questões de Crítica) e QP (Questões de Perpetuação) e conforme mostra o gráfico 2, pode-se perceber que o ENEM e a UFBA são os exames seletivos que mais possuem questões QC, enquanto que a USP, a UNICAMP e a UFSC, possuem os maiores índices de questões QA. A maior quantidade de questões Q.P, por sua vez, estão na FUVEST (11) e no ENEM (12).

**Gráfico 2:** Quantidade total de questões com temática étnico-racial por instituição e categoria



Tendo isso em mente e nos mantendo na categoria QP a qual, como expressa a seção metodológica, abrange questões que, por sua construção, perpetuam mecanismos ideológicos, desencadeando visões estereotipadas, como a hipersexualização dos povos originários e dos afrodescendentes, por exemplo, observemos a *Questão 5* da segunda fase da prova de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa realizada em 2018 pela UNICAMP. A questão dissertava sobre a democracia racial, já que citava o autor Jorge de Lima e Gilberto Freyre (o teórico do termo), mas não há nenhum tipo de reflexão crítica.

A pergunta centra-se única e exclusivamente no estudante encontrar no texto referências ao “adoçamento” e demonstrar como a ideia de Freyre estava presente no poema de Jorge de Lima. Perceba que não há problematização, o mito é apenas jogado ao estudante sem qualquer contraponto ou comentário no enunciado, que pudesse norteá-lo sobre as problemáticas desse mecanismo. Como a questão é aberta, o estudante pode “escapar” criticamente dessa opção, mas a questão não o guia para isso.

(UNICAMP 2018 – Questão 5 – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa)

Na “Nota preliminar” escrita para a primeira edição do livro *Poemas negros*, de Jorge de Lima, o antropólogo Gilberto Freyre afirma que, graças à “interpretação de culturas, entre nós tão livre”, e graças ao “cruzamento de raças”, “o Brasil vai-se adoçando numa das comunidades mais genuinamente democráticas e cristãs do nosso tempo”. Com base no poema “Democracia”, responda às questões que se seguem.

[...]

(Jorge de Lima, *Poesias completas*, v. I. Rio de Janeiro/Brasília: J. Aguilar/INL, 1974, p.160, 164-165.)

a) A ideia de “adoçamento” social está presente tanto no poema de Jorge de Lima quanto no texto de Gilberto Freyre. Aponte dois episódios da formação do poeta, referidos no poema, que exemplificam essa interpretação. Justifique sua escolha.

b) Considerando elementos da composição do poema, explique de que maneira a ideia de “democracia”, presente no título, manifesta-se no texto.

Ainda considerando essa categoria (QP), mas em relação com a categoria QA, observemos as questões 12 da UNICAMP (de 2011), a 41



da USP (de 2012) e a 12 da UFSC (de 2011). As duas primeiras comparam as personagens Rita Baiana e Iracema, presentes, respectivamente, nos romances *O cortiço*, de Aluísio de Azevedo, e *Iracema*, de José de Alencar. Perceba a diferença: na questão da UNICAMP, apresenta-se um excerto onde a personagem Rita Baiana é hiperssexualizada e solicita que o estudante a compare com a figura de Iracema<sup>11</sup>. Já a questão da FUVEST ressalta o poder da sedução, reduzindo as duas personagens a simples alegorias da terra brasileira, sem qualquer problematização étnico-racial das personagens, como se a escolha por uma indígena e uma afro-brasileira pelos autores daquelas obras fossem mero acaso. Enquanto na *Questão 12* da UNICAMP não há generalização, desencadeando uma exposição direta dos grupos étnico-raciais à hiperssexualização, sem uma reflexão crítica sobre esse ponto; a *Questão 41* da FUVEST explora a alegoria, encobrindo a problemática da mulher indígena e afro-brasileira retratadas como “exóticas”, “da cor do pecado” em ambas as obras. A UFSC, em contrapartida, na questão abaixo exposta, ao optar por evitar o tópico da hiperssexualização, característica presentes fortemente no romance *Iracema*, reduz a margem de estereótipos que podem ser sugeridos com a questão, ao contrário da UNICAMP e da FUVEST que amplificam. Isto nos permite perceber que as três universidades não se posicionam criticamente, já que não estabelecem juízos à hiperssexualização presente em ambas as obras, ora os reforçando na forma de questão QP (UNICAMP e USP), ora se mantendo à margem da discussão (UFSC) numa típica questão QA.

---

<sup>11</sup> A ausência de um excerto de *Iracema* nesta questão é justificada pela presença de ambas as obras (*O cortiço* e *Iracema*) na lista obrigatória deste exame seletivo naquele ano.

(UNICAMP 2011 – Questão 12 – Segunda Fase)<sup>12</sup>

Pensando nos pares amorosos, já se afirmou que “há n’O cortiço um pouco de Iracema coada pelo Naturalismo.” (Antonio Candido, “De cortiço em cortiço”, em O discurso e a cidade. São Paulo: Duas Cidades, 1993, p.142.)

Partindo desse comentário, leia o trecho abaixo e responda às questões.

[...] Mas, ninguém como a Rita; só ela, só aquele demônio, tinha o mágico segredo daqueles movimentos de cobra amaldiçoada; aqueles requebros que não podiam ser sem o cheiro que a mulata soltava de si e sem aquela voz doce, quebrada, harmoniosa, arrogante, meiga e suplicante. (...) Naquela mulata estava o grande mistério, a síntese das impressões que ele recebeu chegando aqui: ela era a luz ardente do meio-dia; ela era o calor vermelho das sestras da fazenda; era o aroma quente dos trevos e das baunilhas, que o atordoara nas matas brasileiras; era a palmeira virginal e esquiva que se não torce a nenhuma outra planta; era o veneno e era o açúcar gostoso; era o sapoti mais doce que o mel e era a castanha do caju, que abre feridas com o seu azeite de fogo; ela era a cobra verde e traiçoeira, a lagarta viscosa, a muriçoca doida, que esvoaçava havia muito tempo em torno do corpo dele, assanhando-lhe os desejos, acordando-lhe as fibras embambedidas pela saudade da terra, picandolhe as artérias, para lhe cuspir dentro do sangue uma centelha daquele amor setentrional, uma nota daquela música feita de gemidos de prazer, uma larva daquela nuvem de cantáridas que zumbiam em torno da Rita Baiana e

---

<sup>12</sup> Por uma questão de economia algumas das questões deste artigo estão reduzidas, mantendo-se as partes que julgamos de maior relevância para a discussão, ora trazendo-as por inteiro, ora privilegiando determinadas partes.

espalhavam-se pelo ar numa fosforescência afrodisíaca. [...]

(Aluísio Azevedo, O Cortiço. Ficção Completa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005, p. 498 e 581.)

- a) Na descrição acima, identifique dois aspectos que permitem **aproximar Rita Baiana de Iracema**, mostrando os limites dessa semelhança.

(FUVEST 2012 – Questão 41 – Conhecimentos Gerais)

Passaram-se semanas. Jerônimo tomava agora, todas as manhãs, uma xícara de café bem grosso, à moda da Ritinha, e tragava dois dedos de parati “pra cortar a friagem”. Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, reviscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida. A sua energia afrouxava lentamente: fazia se contemplativo e amoroso. A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição, para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se liberal, imprevidente e franco, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gosto aos prazeres, e volvia-se preguiçoso, resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, muralha de fogo com que o espírito eternamente revoltado do último tamoio entrincheirou a pátria contra os conquistadores aventureiros. [...]

Aluísio Azevedo, O cortiço.

O papel desempenhado pela personagem Ritinha (Rita Baiana), no processo sintetizado no excerto, assemelha-se ao da personagem

- a) Iracema, do romance homônimo, **na medida em que ambas simbolizam o poder de sedução** da terra brasileira sobre o português que aqui chegava.

[...]

(UFSC 2011 – Questão 12 – Língua Portuguesa e Literatura Brasileira)

[...]

ALENCAR, J. de. Iracema. São Paulo: Núcleo, 1993. p. 39-41.

A partir da leitura do texto 10 e do romance Iracema, e considerando o contexto do Romantismo brasileiro, assinale a(s) proposição(ões) CORRETA(S).

01. Ao seduzir e possuir Iracema, Martim está consciente dos seus atos, e isso constitui traição tanto aos seus valores cristãos quanto à hospitalidade de Araquém. Quebra-se aqui, portanto, uma importante característica do Romantismo, a idealização do herói, que jamais comete ações vis.

02. Em Iracema, os elementos humanos e naturais não se mesclam. Nas descrições que faz de Iracema, por exemplo, Alencar evita compará-la a seres da natureza, pois isso seria contrário ao princípio romântico de valorização de uma natureza pura, não contaminada pela presença humana.

04. A adjetivação abundante (“ardente chama”; “intenso fogo”; “tépido ninho”; “vivos rubores”) é uma importante característica da prosa romântica, que será mais tarde evitada por escritores realistas.

08. Ao entregar-se a Martim, Iracema deixa de ser virgem e, portanto, não poderia mais ser a guardiã do segredo da jurema; ainda assim continua a sê-lo, só deixando de preparar e servir a bebida quando Caubi descobre sua gravidez e a expulsa da tribo.

16. Entre as várias manifestações do nacionalismo romântico presentes em Iracema, **está o desejo de mostrar o povo brasileiro como híbrido**, constituído pela fusão das raças negra, indígena e branca.

32. Além de indianista, Iracema é também um romance histórico; serve assim duplamente ao projeto nacionalista da literatura romântica brasileira.

Debrucemo-nos ainda sobre as questões da categoria QA, que perfaz as que optaram por não “ler” as obras ou excertos com temáticas étnico-raciais por essa perspectiva em nenhuma alternativa, tratando dos livros a partir de outros pontos, como o histórico, o literário, o gramatical, etc. Atentemo-nos à *Questão 72*, de 2018, da FUVEST, que expõe os excertos das obras *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, e *Minha Vida de Menina*, de Helena Morley. Perceba que ambos os textos comentam os mecanismos de que tratamos anteriormente, mas o caminho optado pelo exame restringe-se a uma perspectiva estilística e de caracterização dos personagens, exigindo que o estudante identifique os predicados dos narradores Brás Cubas e Helena.

(FUVEST 2018- Questão 72) Este último capítulo é todo de negativas. Não alcancei a celebridade do emplasto, não fui ministro, não fui califa, não conheci o casamento. Verdade é que, ao lado dessas faltas, coube-me a boa fortuna de não comprar o pão com o suor do meu rosto. Mais; não padeci a morte de dona Plácida, nem a semidemência do Quincas Borba. Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve mingua nem sobra, e, conseqüentemente, que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria.

Machado de Assis, Memórias póstumas de Brás Cubas.

Não sei por que até hoje todo o mundo diz que tinha pena dos escravos. Eu não penso assim. Acho que se fosse obrigada a trabalhar o dia inteiro não seria infeliz. Ser obrigada a ficar à toa é que seria castigo para mim. Mamãe às vezes diz que ela até deseja que eu fique preguiçosa; a minha esperteza é que a amofina. Eu então respondo: “Se eu fosse preguiçosa não sei o que seria da senhora, meu pai e meus irmãos, sem uma empregada em casa”.

Helena Morley, Minha vida de menina.

São características dos narradores Brás Cubas e Helena, respectivamente,

- (A) malícia e ingenuidade.
- (B) solidariedade e egoísmo.
- (C) apatia e determinação.
- (D) rebeldia e conformismo.
- (E) otimismo e pessimismo

Retomando nossa atenção ao exposto no gráfico 2, percebemos que a UFSC, USP e a UNICAMP compartilham um perfil similar, dado o alto índice dessas questões que classificamos de QA (17, 54 e 14, respectivamente). Entretanto, a UFSC apresenta uma certa vantagem em relação às outras, já que as suas questões QC (7) se sobrepõem às QP (4). O ENEM e a UFBA, por sua vez, apresentam a maior quantidade de questões QC, criticando, portanto, os mecanismos ideológicos presentes na nossa formação social. A UFBA ainda se destaca em relação ao ENEM porque possui uma porcentagem de 77% do total de

suas questões com temática étnico-racial classificadas como QC; enquanto que o ENEM tem uma porcentagem de 65%.

Um exemplo da excelência na denúncia de nossos mecanismos ideológicos está presente na segunda fase da prova de Português da UFBA (2009). A *Questão 5* se utiliza de uma pequena contextualização onde se demarca pontos importantes do excerto retirado de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto. O primeiro aspecto levantado na contextualização é o fato de que o personagem Felizardo é afrodescendente. Isto escancara a temática étnico-racial, pois considera relevante ter esse ponto em mente quando o estudante for desenvolver a resposta. O segundo é a escolha de ressaltar o século XIX, já que o projeto de imigração europeia se inicia nesta época. O terceiro, e último, é ter salientado que “a concepção de Brasil e dos programas sociais do governo da época” (UFBA, 2009), contrastavam com uma visão utópica, como a democracia racial, por exemplo. Com o aluno tendo isso em mente, é muito difícil que ele desconsidere a criticidade em sua resposta, já que todos esses elementos salientam uma denúncia para com os mecanismos ideológicos utilizados nos processos de segregação do cidadão negro. A UFBA, portanto, norteia o estudante, diferentemente das questões dissertativas que expomos da UNICAMP, por exemplo, que dependem muito de um posicionamento crítico do estudante, sem qualquer norte referente ao aspecto étnico-racial.

(UFBA 2009 – Questão 05 – Segunda Fase - Português)

[...]

— Terra não é nossa... E “frumiga”? ... Nós não “tem” ferramenta... isso é bom para italiano ou “alemão”, que governo dá tudo... Governo não gosta de nós...

[...]

Ela voltou querendo afastar do espírito aquele desacordo que o camarada indicara, mas não pôde. Era certo. [...]

LIMA BARRETO, A. H. Triste fim de Policarpo Quaresma. São Paulo: Ática, 1996. p. 103.

O diálogo entre Olga e o afro-descendente Felizardo — extraído de uma narrativa ambientada no final do século XIX, durante o governo de Floriano Peixoto, — revela, a partir do que diz Felizardo, uma concepção de Brasil e dos programas sociais do governo da época, o que contrasta com a visão utópica de Quaresma. O filme “A invenção do Brasil”, de Guel Arraes, projeta também uma concepção de Brasil.

Com base na leitura do livro de Lima Barreto e no enredo do filme citado, faça um comentário sobre os três pontos de vista em questão, **utilizando sua reflexão sobre a realidade brasileira**. Aponte diferenças e semelhanças e justifique sua resposta.

Ademais, a UFBA também fazia um excelente trabalho em seus modos de leitura, quando lidava com obras que endossam mecanismos ideológicos, caso de *As vítimas algozes: quadros da escravidão*, de Joaquim Manuel de Macedo. Na *Questão 01*, da segunda fase da prova de Português (2011), encontramos dois excertos: um retirado da obra referida acima e outro do longa *Cidade de Deus*. Ambos representam afrodescendentes em momentos históricos diferentes, em perspectivas ficcionais. A questão ressalta essa ficcionalidade e pede para que a partir desses dois excertos se teça as representações do negro antigamente e nos dias atuais. Essa questão é interessante criticamente, porque permite ao aluno questionar o modo como vê este grupo social, pois representações não são verdades únicas, mas maneiras de ver e pensar uma relação sujeito e objeto.



(UFBA 2011 – Questão 01 – Segunda Fase - Português)

I.

[...]

MACEDO, Joaquim Manuel de. As vítimas algozes: quadros da escravidão. 4. ed. São Paulo: Zouk, 2005. p. 7 e 8.

II.

[...]

CIDADE de Deus (2002). Direção: Fernando Meirelles. Intérpretes: Matheus Nachtergaele e um grupo de atores, em sua maioria, amadores, moradores da comunidade retratada no filme. Roteiro: Bráulio Mantovani.

Os fragmentos transcritos dizem respeito à visão ficcional da existência de afrodescendentes no Brasil, em momentos históricos distintos.

Teça um comentário sobre as representações do negro brasileiro de ontem e de hoje, focalizadas nas duas obras e identificadas por I e II.

O ENEM também não fica muito atrás, apesar de ter um estilo de prova diferente. Mais focado na interpretação de texto, consegue manusear bem com os excertos, escolhendo momentos críticos da obra, como é o caso da *Questão 40*, realizada em 2017, onde se ressaltava uma tensão familiar, bem característica dos mecanismos ideológicos da democracia racial e da ideologia do favor. A alternativa correta é aquela que analisa muito do que discutimos neste artigo: “predomínio dos estigmas de classe e de raça sobre a intimidade da convivência” (ENEM, 2017)

(ENEM 2017 – Questão 40 – Caderno Azul – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias)

A lavadeira começou a viver como uma serviçal que impõe respeito e não mais como escrava. Mas essa regalia súbita foi efêmera. Meus irmãos, nos frequentes deslizes que adulteravam este novo

relacionamento, eram dardejados pelo olhar severo de Emilie; eles nunca suportaram de bom grado que **uma índia** passasse a comer na mesa da sala, usando os mesmos talheres e pratos, e comprimindo com os lábios o mesmo cristal dos copos e a mesma porcelana das xícaras de café. [...]

HATOUM, M. Relato de um certo Oriente. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

Ao apresentar uma situação de tensão em família, o narrador destila, nesse fragmento, uma percepção das relações humanas e sociais demarcada pelo:

**a) predomínio dos estigmas de classe e de raça sobre a intimidade da convivência.**

[...]

Além disso, o ENEM também apresenta uma característica digna de nota que é a seleção de excertos de obras escritas por autores indígenas. Essa realidade é contrastada com as IES, que não acrescentaram às suas listas, durante o período desta pesquisa, nenhuma obra com autoria indígena.

## **Conclusão**

A sociedade brasileira é marcada pela violência, seja ela simbólica, seja a que nos arranca vidas diariamente. Como vimos, essa violência é exercida como consequência de um processo ideológico que acomoda nossos conflitos interétnicos com o mito de uma amorosidade e “paz entre raças”, como se vivêssemos todos em uma grande família, mesmo que da porta para dentro estejamos nos matando. Sinalizamos como exemplos desses mecanismos ideológicos a democracia racial e o favor que, em esferas diferentes (uma econômico-política e outra sociocultural), segregam os grupos indígenas e afrodescendentes, ao mesmo tempo que impedem que políticas públicas sejam pensadas.

Felizmente, através dos movimentos sociais (que possuem como lideranças pessoas pertencentes a estes grupos marginalizados), a situação vem apresentando tímidos, mas importantes progressos. Um deles, em esfera educacional, é a lei 11.645/8, que inclui nos currículos brasileiros a temática da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena. Como vimos, a literatura se coloca como um poderoso instrumento para que possamos entrar em contato com as nossas debilidades como sociedade e construir uma mais justa, igualitária e, principalmente, plural.

A partir dessas reflexões e tendo consciência da já discutida posição de mediador que o vestibular assume na Escola Básica, encontramos na seleção de obras e, principalmente, nos modos de leitura do vestibular, uma forma de perceber como a lei 11.645/8 ressoou nesses exames. Para isso, estabelecemos três categorias (QA, QC e QP) e as aplicamos ao ENEM e aos vestibulares de quatro IES (FUVEST, COMVEST UNICAMP, COPERVE UFSC e UFBA).

Nossas análises a partir do recorte temporal de 2009 a 2018 nos indicaram que ocorreu uma média de pouco mais de 5% (cinco por cento) de questões com a temática étnico-racial, o que concluímos ser um número de expressão pouco considerável. Houve variações apenas na UFBA (8%) e na UNICAMP (3%). Tendo isto em vista, percebemos que o ENEM e a UFBA possuíam o melhor desempenho crítico, já que tinham menos questões QA e Q.P em relação à quantidade de questões QC. Já as outras três, a USP, a UNICAMP e a UFSC, possuíam altos índices de questões QA e, excetuando a UFSC, o número de questões QP ultrapassava o de QC quando pensávamos na quantidade total de questões com temática étnico-racial no período supracitado. Essa realidade nos permitiu identificar que o ENEM e a UFBA travaram modos de leitura que não só tratavam de aspectos étnico-raciais, como criticamente lidaram com a abordagem temática. Como pudemos ver, o que tornou possível essas leituras foi o manejo que ambos os exames

tiveram com a contextualização, seja ela feita através do enunciado, de um pequeno comentário ou ainda do contraponto com outra obra. Os outros exames, por falta desse manejo, tiveram muitas questões que perpetuaram estereótipos, generalizações ou trataram de maneira muito aberta das temáticas étnico-raciais. Além disso, a UFSC, a UNICAMP e a USP tiveram altos índices de questões alheias à temática. A USP, por exemplo, atingiu uma totalidade de 51 questões dessa espécie. Essa esquivia ao debate deixou a USP com apenas vinte questões que trataram da temática, e dessas apenas nove o fizeram de maneira crítica, ou seja, aproximadamente uma questão por vestibular criticou os nossos mecanismos ideológicos de segregação, enquanto outras onze perpetuavam esses dispositivos.

Para além disso, percebemos que as IES ainda não se adaptaram completamente a inserção da temática indígena, já que dedicaram apenas 18% (dezoito por cento) do total de questões com temática étnico-racial a esse grupo (pouco menos de um por cento se considerarmos as questões de maneira geral), além de que, dentre as obras listadas durante nosso recorte temporal, não havia nenhum autor indígena, e os livros que possuíam indígenas como protagonistas se restringiam a apenas dois: *Iracema*, de José de Alencar e *Macunaíma*, de Mário de Andrade. O ENEM, por sua vez, se mostrou mais dentro do debate, já que dedicou 50% do total de questões com temática étnico-racial a cada um dos grupos; e apresentou narrativas e excertos de obras protagonizadas, escritas ou narradas por membros de comunidades indígenas, não apenas do Brasil, como de outros países da América Latina.

A análise desses exames, portanto, demonstra que ainda há um longo caminho a ser seguido, mas a temática já é considerada como relevante tanto na escolha dos livros e excertos, como nos modos de leitura. A questão que precisa de ajustes, como pudemos ver na seção anterior, envolve unicamente a falta de uma contextualização crítica,

principalmente envolvendo temas tão delicados como o pardo, a hiperssexualização, o “bom-selvagem” e a democracia racial. Uma boa contextualização permite que tratemos de qualquer livro, como a UFBA demonstrou quando utilizou de *As vítimas algozes: quadros da escravidão*. Lidar com essa variedade de obras pode nos ajudar a desenvolver uma visão mais crítica sobre o que lemos, o que pensamos, o que pensávamos e principalmente o modo como os mecanismos ideológicos coloniais se viam (e ainda se veem) emaranhados à nossa sociedade. Ter uma visão sobre esses mecanismos nos permitirá enxergar um pouco do que somos; criticá-los nos ajudará a aprender a lidar com a pluralidade que nos cerca e não a exterminá-la.

## Referências

ALTHUSSER, Louis. **Os aparelhos ideológicos do Estado**. In: ALTHUSSER, Louis. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. 3. ed. [S.L.]: Presente, [1970?]. p. 41-53. Disponível em: <http://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/os-aparelhos-ideologicos-de-estado.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

ANDRADE, Claudete Amália Segalin de. **Dez livros e uma vaga: a leitura de literatura no vestibular**. Florianópolis. Ed. UFSC, 2003.

BRASIL. Diretrizes Operacionais para a implementação da história e das culturas dos povos indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Parecer CNE/CEB nº 14/2015. Brasília/DF, D.O.U. de 18/4/2016, Seção 1, p. 43. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=27591-pareceres-da-camara-de-educacao-basica-14-2015-pdf&Itemid=30192). Acesso: 02 set. 2021.

BRASIL. Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da**

educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira” e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso: 10 ago. 2021.

BRASIL. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura afro-brasileira e indígena”**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso: 10 ago. 2021

CANDIDO, Antonio. **O Direito à Literatura**. In: CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2012. p. 171-193. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C%3A0%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20C%3A0%20Literatura.pdf). Acesso em: 10 ago. 2021.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR. **Provas anteriores da UFSC**. Disponível em: <https://processoseletivo2021.ufsc.br/provas-antecedentes/>. Acesso em: 02 set. 2021.

COMISSÃO PERMANENTE PARA OS VESTIBULARES. **Provas anteriores da UNICAMP**. Disponível em: <https://www.comvest.unicamp.br/antecedentes-antecedentes/>. Acesso em: 02 set. 2021.

**Entrevista da Prof. Vera Neusa Lopes sobre a Lei 10.639/3 e 11.645/8**. Porto Alegre, 2016. (15 min.), son., color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-E-z5zOZAdM>. Acesso em: 10 ago. 2021.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. **A LEI 11.645/08: HISTÓRIA E MUDANÇA CURRICULAR**. Guarulhos, set. 2018. Disponível em: <https://www.encontro2018.sp.anpuh.org/resources/anais/8/1533001>

207\_ARQUIVO\_A\_Lei\_11645\_Giovana\_Cassia\_Ramos\_Fanelli.pdf.

Acesso em: 10 ago. 2021.

FRANCO, Maria Sylvania de Carvalho. **Homens livres na ordem escravocrata**. 4 ed. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 1997.

FREYRE, Gilberto. **O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro**. In: FREYRE, G. Casa- grande & senzala. 51ª Ed. rev.- São Paulo: Global, 2006.

FUNDAÇÃO UNIVERSITÁRIA PARA O VESTIBULAR. **Acervo Vestibular FUVEST**. Disponível em: <https://acervo.fuvest.br/fuvest/index.html>. Acesso em: 02 set. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **ENEM: provas e gabaritos**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/provas-e-gabaritos>. Acesso em: 02 set. 2021.

KRENAK, Ailton. **Ailton Krenak: a potência do sujeito coletivo - Parte I**. [Entrevista concedida] Jailson de Souza e Silva. Periferias, 2018. Disponível em: <https://revistaperiferias.org/materia/a-potencia-do-sujeito-coletivo-parte-i/>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: *Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira* [S.l: s.n.], 2004. Disponível em: <https://www.ufmg.br/inclusaosocial/?p=59>. Acesso em: 13 ago. 21.

SCHWARZ, Roberto. **Ao vencedor as batatas: forma literária e processo social nos inícios do romance brasileiro**. São Paulo: 34, [1977?]. p. 11-31. Disponível em: <https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2013/08/151729642-schwarz-ao-vencedor-as-batatas-roberto-schwarz-pdf.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo**: Machado de Assis. 4. ed. São Paulo: 34, 2000. 158 p. Disponível em:

<https://joaocamillopenna.files.wordpress.com/2014/04/schwarz-um-mestre-na-periferia-do-capitalismo.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVEIRA, Fernando Lang da; BARBOSA, Marcia Cristina Bernardes; SILVA, Roberto da. **Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM): uma análise crítica**. Revista Brasileira de Ensino de Física, [S.L.], v. 37, n. 1, p. 1101, mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbef/a/TpSdTxpHR3XBgFttPmgmyPF/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA. **Provas e Gabaritos do Vestibular da UFBA**. Disponível: <https://www.provasdevestibular.com.br/ufba/>. Acesso em: 02 set. 2021.

## NOTAS DE AUTORIA

**Bianca Maria de Souza** é Graduanda em Letras – Língua Portuguesa e Literatura na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/418952007000696>.

Contato: [biamariamx@gmail.com](mailto:biamariamx@gmail.com)

**Celdon Fritzen** é Professor do DLLV/UFSC, na área de Literatura Portuguesa e credenciado junto ao PROFLETRAS.

Contato: [celdon@hotmail.com](mailto:celdon@hotmail.com)

## Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

FRITZEN, Celdon; SOUZA, Bianca Maria de. A literatura nos exames seletivos para ingresso no ensino superior a partir da lei 11.645/8 e da segregação racial no Brasil. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 63-97, 2021.

## Financiamento

Não se aplica.



## **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

## **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

## **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 29/10/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021



# sobre tudo

## HÍBRIDA ANCESTRAL - GUARDIÃ BRASILEIRA: UMA DISCUSSÃO PARA ALÉM DA ESTÉTICA

Daiane Cristina Faust

Isabel Cristina Dalmoro

Celso Eduardo Santos Ramos

**Resumo:** Este artigo apresenta uma estratégia didático-pedagógica de caráter transversal, aplicada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, via *Google Classroom*, durante o ensino remoto emergencial no ano de 2020. Trata-se de uma proposta norteadas pela seguinte questão: enquanto componente curricular escolar, como a Filosofia pode contribuir para uma educação antirracista? Em vista disso, o objetivo do texto é promover uma prática escolar voltada ao combate do racismo por meio da problematização da questão de gosto, tendo como foco o caso da obra **Híbrida Ancestral - Guardiã Brasileira** (2018), da artista Criola. Como metodologia de análise das produções discursivas elaboradas pelos estudantes optou-se pela técnica de pesquisa qualitativa da observação participante, de acordo com Menga Lüdke e Marli André (1986). Djamila Ribeiro (2019, 2021), Grada Kilomba (2019) e Silvano Almeida (2018) constituem o referencial teórico essencial à reflexão crítica acerca de atitudes e discursos racistas, bem como no que diz

respeito às ações de combate. Em face do exposto, destaca-se que a estratégia de ensino-aprendizagem adotada potencializou os saberes transversalizados e mostrou-se favorável à luta antirracista. Conclui-se ainda que a experiência realizada seja passível de reprodução e/ou adaptação para outros espaços formativos, o que tende a fortalecer essa causa tão urgente.

**Palavras-chave:** Ensino de Filosofia; Transversalidade; Educação Antirracista

**Abstract:** This article presents a didactic-pedagogical strategy of a transversal character, applied in two senior year groups of a Public State High School in Rio Grande do Sul, Brazil, via Google Classroom in emergency remote schooling in 2020. The proposal is guided by the question: as a curricular component of schools, how Philosophy can contribute for an anti-racist education? Thus, the objective of the text is to promote a school practice aiming to fight racism through the problematization of matters of taste, having as a focus the work **Híbrida Ancestral – Guardiã Brasileira** (2018), by the artist Criola. As methodology of analysis of the discursive productions of the students, we chose the qualitative research technique of participant observation, by Menga Lüdke and Marli André (1986). Djamila Ribeiro (2019, 2021), Grada Kilomba (2019) and Silvio Almeida (2018) build the bibliography, essential to the critical reflexion about racist attitudes and discourses as well as anti-racist actions. Therefore, we highlight that the teaching-learning strategy adopted potentialized the transversalized knowledge and it is favourable to the anti-racist cause. It is also concluded that this experience is replicable and/or adaptable to other teaching spaces, tending to strengthen this urgent cause.

**Keywords:** Philosophy Teaching; Transversality; Anti-Racist Education

## A modo de introdução

*Racismo estrutural, racismo institucional, racismo cotidiano e educação antirracista* são os conceitos disparadores desse relato de experiência docente na Educação Básica. Ao estudarmos esses termos, especificamente na obra **Pequeno Manual Antirracista** (2019), da filósofa brasileira Djamila Ribeiro, encontramos nosso problema de pesquisa: enquanto componente curricular escolar, como a Filosofia pode contribuir para uma educação antirracista? Em vista disso, nosso artigo propõe uma estratégia didático-pedagógica de caráter transversal, dado que envolve elementos de Ética, Estética e Filosofia da Arte. O objetivo do texto é promover uma prática escolar voltada ao combate do racismo por meio da problematização da questão de gosto, tendo como foco uma obra de arte urbana (grafite) recentemente envolvida em uma polêmica ligada à temática racial.

Nosso lugar de fala é o *chão da escola*. Somos professoras graduadas em Filosofia e atuamos na Educação Básica. Somos pesquisadoras da educação. Pesquisamos sobre temas e estratégias para o ensino da disciplina, buscando a atualização e a contextualização desses temas à realidade dos nossos estudantes. Somos mulheres e como identidade étnico-racial nos autodeclaramos brancas. Admitimos que nossa branquitude nos coloca em posição de privilegiadas. Nos consideramos também ativistas em construção na luta antirracista, afinal “o antirracismo é uma luta de todas e todos” (RIBEIRO, 2019, p. 15). Reconhecendo que nosso engajamento deve ser ampliado, pensamos na promoção de aprendizagens que envolvam ações efetivas e articuladas. Por conta disso, ou seja, da urgência em tratarmos sobre a educação antirracista, dialogamos, por meio de leituras e estudos, com autores e autoras negras que defendem e indicam caminhos não somente para a reflexão do tema, mas também para a promoção de ações contra atitudes racistas institucionalizadas e estruturadas no

nosso cotidiano. Alguns desses autores nos ajudam a pensar a elaboração e a reflexão da estratégia acima mencionada. São eles: Djamila Ribeiro (2019, 2021), Grada Kilomba (2019) e Silvio Almeida (2018).

Entendemos a Filosofia de acordo com a perspectiva foucaultiana que a descreve como um movimento que possibilita um deslocamento dos nossos pensamentos para pensarmos de outra maneira e assim nos tornarmos diferentes do que somos (FOUCAULT, 2015). Somamos a isso a ideia sobre a autoatualização pedagógica dos professores, defendida por Bell Hooks<sup>13</sup> (HOOKS, 2017). Para a autora, a importância da autoatualização dos profissionais da educação envolve a escolha do tipo de professor (a) que se quer ser. Passa por perceber as próprias limitações dos seus conhecimentos, partilhar suas experiências e por buscar o prazer na sala de aula. Ademais, ao adotarmos elementos de Estética e Filosofia da Arte em nossa estratégia de ensino, consideramos a arte como aquilo que possibilita a cura para nosso próprio discernimento.

Isso posto, na segunda seção do artigo lançamos nosso olhar para alguns termos recorrentes na legislação educacional brasileira e analisamos brevemente aspectos relacionados ao lugar da Filosofia no novo desenho curricular da Educação Básica indicado pela **Base Nacional Comum Curricular** (BNCC). No que diz respeito à transversalidade, nos valem das ideias do professor e pesquisador Ronai Rocha. Já no que se refere particularmente à relação entre Ética e Estética, recorremos aos escritos de Nadja Hermann, haja vista que quando falamos de racismo e de práticas antirracistas, nos inserimos também no campo da Ética.

---

<sup>13</sup> Mantemos em letras minúsculas o nome e sobrenome de “bell hooks”, considerando esse o modo como a autora utiliza para falar de si mesma, ou seja, sua “voz de escritora” (HOOKS, 2017, p. 64). Para referências, seguimos as orientações da ABNT.

Para atender ao objetivo proposto inicialmente, na terceira seção expomos a possibilidade de transversalização entre a Filosofia e a Arte, seguida da descrição do caso **Híbrida Ancestral – Guardiã Brasileira** (2018), da artista<sup>14</sup> Criola, por meio do qual realizamos a problematização da questão de gosto. Ao encontro disso, na quarta seção apresentamos os momentos da nossa proposta didático-pedagógica aplicada em duas turmas do 3º ano do Ensino Médio da Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, via *Google Classroom*, durante o ensino remoto emergencial no ano de 2020, período da pandemia de Covid-19. Sobre a experiência realizada, promovemos atravessamentos de algumas falas dos estudantes com os escritos dos autores já mencionados. Além disso, ensaiamos uma análise reflexiva, considerando aspectos filosóficos, éticos e políticos dos resultados alcançados, baseadas nas ideias sobre metodologias de pesquisa de Lüdke e André (1986).

E por fim, trazemos breves considerações de desfecho sobre o exercício prático e teórico exposto no presente artigo, entendendo que estas não esgotam as possibilidades de transversalização entre temas filosóficos, outros componentes curriculares e a educação antirracista.

## **1. Filosofia e transversalidade na Educação Básica**

Antes de qualquer coisa, é preciso considerar que a reforma do Ensino Médio, ainda em fase de experimentação, traz consigo a desobrigação do ensino de Filosofia enquanto disciplina, algo que consideramos preocupante. Na BNCC ela está situada entre as competências e habilidades das diferentes áreas do conhecimento e, em especial, nas Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (CHSA), ficando

---

<sup>14</sup> O neologismo faz referência a artistas que se utilizam da própria arte como uma forma declarada de ativismo.

por conta da escola e, conseqüentemente, dos professores a tarefa de encontrar maneiras para trabalhá-la. Assim, no que diz respeito aos arranjos curriculares que envolvem os conteúdos de Filosofia, agora que estão diluídos, nos deparamos com mais um desafio: como aderir ao que nos é orientado sem, no entanto, ignorar as particularidades do nosso campo de formação? Nessa direção, cabe ainda outro questionamento: afinal, qual Filosofia desejamos que esteja presente na escola?

Ao debruçar-se sobre os documentos que regem as questões ligadas ao currículo escolar, Rocha (2010, 2015, 2017) faz uma busca ao modo como é aplicado o termo interdisciplinaridade. Segundo ele, “[...] as caracterizações da interdisciplinaridade usualmente são feitas de modo vago e raramente é dito o que ela é” (ROCHA, 2017, p. 99). No exercício da docência, muitas vezes, sentimos essa vagueza citada pelo autor. Uma boa maneira de ilustrar isso é que quando recorremos à BNCC, não encontramos nem descrição, nem aporte teórico que sustentem tal conceito, apenas ocorrências do termo precedido de palavras como “organização”, “natureza” e “estudo”. O mesmo acontece com transversalidade, onde nos deparamos com aparições do tipo “forma” ou “tratamento transversal”. No caso do termo transdisciplinaridade o problema se repete: fala-se, por exemplo, na adoção de metodologias que a coloquem em evidência, mas não há qualquer menção ao seu significado.

Ainda com relação à transversalidade no âmbito escolar, e no que tange à Filosofia e seu lugar no currículo, Rocha (2015, 2017) defende a necessária interação entre os conteúdos da disciplina com aquilo que é desenvolvido nos demais componentes curriculares, entendidos por ele como distintas *formas de apresentação* da realidade e não uma *fragmentação* dela (ROCHA, 2017, p. 97, grifos do autor). É preciso identificar conceitos transversais que perpassam as diferentes áreas do saber já na fase de planejamento do currículo, isto é, a transversalidade



não deve ser um dos objetivos visados pelo ensino, mas sim estar presente já no processo de elaboração curricular.

A noção de transversalidade com a qual Rocha trabalha, também nomeada *transversalidade pedestre*, está longe de se assemelhar, segundo Secco (2015), à noção de interdisciplinaridade quando entendida como uma “vontade de totalização” (ALENCAR, 2016, p. 87), ou seja, como um elemento que tem potencialidade de dar unidade aos diferentes saberes, no qual se deposita também certa valorização na construção de conhecimentos de forma integrada e contextualizada. Ao invés disso, a transversalidade pedestre deve ser pensada como “um andar lado a lado” (SECCO, 2015, p. 19) entre as disciplinas que fazem parte do currículo escolar, na tentativa de encontrar possíveis direções para uma abordagem transversal, “[...] enfrentando a constatação de que quase tudo ainda está por ser feito no ensino de filosofia” (SECCO, 2015, p. 21).

De nossa parte, adotamos na atividade docente o conceito de transversalidade pedestre, proposto por Rocha, da mesma maneira que consideramos indispensável manter o caráter próprio da Filosofia, isto é, suas especificidades, tais como argumentação, temas e problemas filosóficos, uma vez que “[...] é preciso ter em mente as especificidades das disciplinas envolvidas, confrontá-las e se assegurar de que as estratégias de ensino adotadas tendem a levar ao curso efetivo de seus objetivos [...]” (ALENCAR, 2016, p. 80). Vale lembrar que, se por um lado nos dispomos a tentar compreender os documentos da área da educação e a pensar em estratégias de ensino-aprendizagem que levem em conta seu conteúdo, seja ele orientador ou normativo, por outro, não abrimos mão da crítica e até mesmo da refutação diante de proposições descabidas.

Ademais, em vista da real perda de espaço que a Filosofia enfrenta nos currículos escolares, nossa proposta encontra respaldo na carta aberta do Grupo de Trabalho (GT) Filosofar e Ensinar a Filosofar

da Associação Nacional de Pós-Graduação em Filosofia (ANPOF), publicada em abril de 2021 nos canais oficiais de comunicação da entidade. Nela há uma análise das competências listadas pela BNCC e uma tabela com sugestões de conteúdos próprios da Filosofia que podem ser transversalizados. Nessa direção, aproximamos nossa atividade que envolve a Estética, a Filosofia da Arte e a Ética com as competências “repertório cultural” e “princípios éticos e democráticos”, respectivamente (ANPOF, 2021, p. 4 - 5).

Como bem comenta Hermann (2005, p. 70), “[...] a estética dispõe de força para que a aplicação dos princípios [éticos] seja reinterpretada pelo filtro da sensibilidade e não como uma rígida aplicação [...]”. Ou seja, engana-se aquele que pensa que a estética se opõe à ética. Na verdade, ela não nos aparta dos princípios éticos, mas sim cumpre um papel decisivo no julgamento moral.

**Imagem 1:** Transversalização entre Filosofia e Arte:  
o caso Híbrida Ancestral



Fonte: CRIOLA. **Híbrida Ancestral - Guardiã Brasileira.**  
Arte Fora do Museu (2018).

Filosofia e Arte gozam da característica de provocar questionamentos a partir dos desafios propostos ao nosso intelecto. Por meio delas, experimentamos outras possibilidades de conhecimentos, ora pela ótica dos filósofos, ora pela ótica dos artistas. A Filosofia e a Arte nos convidam a olhar o mundo de outro modo, pois elas, de acordo com Feitosa (2004, p. 26) “desconfiam do mundo tal como o conhecemos, preparando o terreno para a construção de outros mundos”. Trata-se de dois saberes que se cruzam, se transversalizam. Essa parceria vai além de explicar conceitos por meio de ilustrações, envolve questionamentos para os quais “não há respostas prontas, nos instigando a pensar” (FEITOSA, 2004, p. 8).

Um bom exemplo disso é o grafite<sup>15</sup>, arte urbana proveniente de um movimento contracultural iniciado em Paris em 1968, tendo se espalhado pelo mundo posteriormente, sobretudo ao final da década de 1970, com o trabalho emblemático do artista Jean-Michel Basquiat, em Nova York. Dito de maneira simplificada, o termo se refere a pinturas e desenhos, geralmente de teor contestatório, produzidos em lugares públicos das cidades, tendo muros e paredes de edificações como tela, peculiaridade essa que, ao longo da história, fez e ainda faz com que o seu valor enquanto obra de arte seja questionado.

Atualmente, a despeito da popularidade e do reconhecimento internacional atribuídos às composições de grafiteiros como os irmãos Otávio e Gustavo Pandolfo — Os Gêmeos —, não raro, o grafite ainda é classificado como poluição visual. Tal manifestação artística é, muitas vezes, lançada à marginalidade ou ainda, ao apagamento literal e metafórico, a exemplo do polêmico episódio ocorrido em 2017, quando João Dória (PSDB), à época prefeito da cidade de São Paulo, decidiu

---

<sup>15</sup> Adotamos a tradução do Português brasileiro, embora circulem no país outras versões, como “grafitti” (em italiano) e “grafiti” (aportuguesamento do italiano).

cobrir de cinza aquele que era considerado o maior mural de grafite a céu aberto da América Latina, localizado na Avenida 23 de Maio.

A arte do grafite, entretanto, provoca questionamentos, e nesse sentido, também é resistência e libertação, porque

[...] propicia para quem a vê a possibilidade de desnaturalização das desigualdades, convida a um momento de reflexão sobre os problemas sociais tão naturalizados e invisibilizados de nosso cotidiano (CAFÉ, 2021, transcrição de vídeo).

Compreender esse modo de expressão artística contemporânea como um meio de resistência, com apelo à criatividade, se mostra como um caminho para o enfrentamento ao racismo estrutural impregnado na nossa sociedade (CAFÉ, 2021).

Em face do exposto, trazemos à baila um caso representativo e impactante, que inevitavelmente nos convoca a pensar. Em novembro de 2018, a artista mineira Tainá Lima, mais conhecida por seu nome artístico Criola pintou um painel de 1.365 m<sup>2</sup> na fachada cega do edifício Chiquito Lopes, localizado na Rua São Paulo, nº 351, Centro de Belo Horizonte, sua cidade natal. Trata-se do mural intitulado **Híbrida Ancestral - Guardiã Brasileira**, uma obra integrante do Circuito Urbano de Arte (CURA), a saber, o maior festival de arte pública de Minas Gerais. No ano anterior, como parte do circuito, deu-se início a um festival de pinturas em empenas de prédios e paredes sem aberturas, cujo resultado foi a criação de um mirante de arte com reconhecimento internacional. A obra citada, assim como outros trabalhos da artista, é fruto de suas inquietações, pesquisas e reflexões acerca do universo feminino e dos povos originários, como ela mesma avalia:

Eu sou uma pessoa inconformada com as coisas que eu vejo e escolhi a arte para narrar aquilo que eu acredito... Por enquanto, eu tenho necessidade

de falar sobre questões de valorização da mulher negra, dos povos originários, da nossa identidade real e tirar camadas de padrões que colocaram na gente e que a gente acha que é o normal, mas não é (CURA, 2018, transcrição de vídeo).

Nessa direção, podemos dizer que Criola mergulha em sua própria ancestralidade, abusando das cores vibrantes em suas criações com grafite e lançando-se, dessa forma, em um duplo movimento: de reverência a um passado tão importante quanto sofrido e preterido *na e pela* História do Brasil e do mundo e, ao mesmo tempo, de afirmação de si enquanto mulher, negra, artista e ativista, promovendo também o empoderamento de outras pessoas. É como ela própria diz: “[A arte] cura a gente primeiro, para depois curar os outros” (CURA, 2018, transcrição de vídeo).

Contudo, ainda em 2018, durante a execução do projeto, um homem branco, morador do edifício no qual Criola produzia seu painel **Híbrida Ancestral**, não conformado com a intervenção artística, resolveu entrar na justiça para que fosse providenciado o apagamento da obra. Antes disso, todos os membros do Conselho Consultivo do Condomínio, com exceção do próprio morador que moveu a ação, foram favoráveis à permanência do grafite. O trabalho artístico, inclusive, recebeu apoio financeiro da prefeitura da cidade e teve sua relevância publicamente reconhecida. Também o CURA ingressou na causa a fim de garantir o interesse da maioria dos moradores e preservar a artista e sua criação. Mesmo assim, o sujeito seguiu com a alegação de que somente se todos os condôminos estivessem de acordo com a realização da obra é que ela poderia permanecer. Para tanto, tomou por base a Lei nº 4591/1964, já superada pelo Código Civil de 2002.

O que chama a atenção nesse caso é que, ao tentar argumentar, o tal morador teria alegado não se tratar de “uma simples pintura”, mas

sim de “uma decoração de gosto duvidoso” (*sic.*) e que, portanto, não deveria ocupar aquele espaço de ampla visibilidade. Cabe explicar que Híbrida Ancestral tem como protagonista uma mulher negra e despida, pintada em proporção gigante, algo extremamente simbólico, sobretudo no contexto brasileiro, onde pessoas negras são diariamente massacradas, marginalizadas e invisibilizadas, ainda que constituam a maioria numérica da população. Há ainda outros componentes emblemáticos, como as formas geométricas empregadas, precisamente triângulos invertidos, os quais representam a feminilidade no interior de várias culturas. Também a alocação de um útero fora do corpo da mulher, posicionado sobre uma de suas mãos, evidencia o poder feminino. Ao mesmo tempo, vemos o atravessamento desse corpo por uma serpente, elemento paradoxal, frequentemente relacionado às ideias de traição e de pecado, mas que também pode associar-se à noção de ascensão espiritual e renovação, como ocorre em diferentes perspectivas ancestrais. A obra, em sua totalidade, não só faz um verdadeiro resgate de signos identitários (das mulheres, dos negros e indígenas, grupos historicamente discriminados no país), como também afronta os padrões sociais.

Após o ocorrido, em entrevista concedida ao Jornal Estado de Minas, Criola teceu alguns comentários sobre a polêmica. Para ela, o argumento do morador:

Deixa nítido para as pessoas onde está o racismo. Obviamente, ninguém precisa gostar do mural. E o problema não é o apagar em si, mas a questão é: gosto é algo construído culturalmente. Quando ele fala de gosto duvidoso é baseado em quê? Parte de quê? De que ponto de vista é um gosto duvidoso? É importante refletir sobre isso. O belo e o feio foram construídos, padrões de beleza são construções imagéticas, culturais. Antigamente, o padrão era grego. Padrão de beleza era europeu.

Esse padrão é manipulado pelos colonizadores. Por isso, é uma situação bem racista querer o apagamento. Quando não nos matam fisicamente, nos matam simbolicamente. Esse apagamento é uma forma de nos matar, de matar um discurso (CRIOLA, 2020).

A controvérsia em torno de Híbrida Ancestral nos faz perceber o quão tênue pode ser a linha que separa a questão de gosto de algo assustadoramente nefasto como é o caso do racismo. Os questionamentos que compõem a declaração de Criola expressam perfeitamente o problema. E para além dessas indagações, ainda podemos perguntar: será que é possível admitir uma Estética ocupada apenas com o deleite, com a satisfação dos sentidos?

## 2. Gosto se discute sim, contudo, racismo não é questão de gosto

Immanuel Kant dizia que é pelo gosto que julgamos um objeto ou representação, conforme a satisfação que ele pode nos causar. Para o filósofo, a obra de arte não seria a representação de uma coisa bela, e sim “a bela representação de uma coisa” (KANT apud ARANHA, 2012, p. 66). Desse modo, a obra pode representar o que for, contanto que atraia nossa atenção, provoque em nós sensações desconhecidas (ou adormecidas) e nos faça perceber a realidade de outra maneira, mesmo que de um modo chocante. Para David Hume, o sentimento seria a base do juízo estético, podendo-se observar a enorme diversidade e desacordo entre as pessoas e culturas, mas isso seria compatível com a existência de princípios gerais de gosto, aos quais as pessoas aderem, configurando o que chamou “padrão do gosto” (ALMEIDA, A. et al., 2007).

Assim, em nossa concepção, quando o morador do prédio diz que o mural **Híbrida Ancestral** é “uma decoração de gosto duvidoso”, ele

próprio está expressando um juízo de gosto, que é um tipo de juízo estético, conforme Kant. O juízo que o morador emite se refere ao desprazer que ele próprio experimenta diante da pintura, não à obra em si. É, portanto, algo inteiramente subjetivo. Hume, se vivo estivesse, talvez acrescentasse que o juízo de gosto manifestado por esse sujeito revela ainda sua aderência a um preconceito (o racial) que opera em nossa sociedade como uma espécie de padrão do gosto. Mas, para além de uma questão meramente estética, não podemos ignorar que o reiterado julgamento feito pelo morador configura uma demonstração de racismo que, evidentemente, deve ser combatido.

Nessa direção, entendemos que a função da Estética vai além da apreciação de gosto, tal como defende Feitosa:

Parece evidente que a arte apele mais aos sentidos e aos sentimentos do que à reflexão e à racionalidade. A arte é para sentir e não para pensar, apregoa-se por todos os lados. Essa evidência é, entretanto, questionável. Há também uma participação imprescindível da inteligência na fruição da beleza na obra de arte [...] (FEITOSA, 2004, p.111).

Por isso, em nossa proposta didático-pedagógica buscamos relacionar a Estética com a Ética, trazendo, além dos elementos que fazem parte da Filosofia da Arte, o caso da **Híbrida Ancestral**. Nesse ponto, cabe ressaltar que em Filosofia acontece uma discussão em torno da delimitação do que seja Filosofia da Arte e Estética. A compreensão desses conceitos não é unânime. Trata-se de algo que tem sido construído por aproximações e distanciamentos. Ora são tratadas como pertencentes a um único domínio, ora como disciplinas distintas, ou ainda, a Filosofia da Arte como um domínio especializado da Estética (ALMEIDA, A. et al., 2007). Tendo isso em conta, nos valem



dos dois termos já que exploramos tanto a questão de definição de Arte quanto a experiência estética, no que tange ao gosto.

À luz dessa questão, nossa prática de ensino começou com o problema da definição de arte. Ao longo do tempo, vários filósofos têm procurado responder a esse questionamento, apresentando distintas definições. No entanto, optamos por utilizar um pequeno recorte dessa discussão, qual seja, as teorias dos filósofos gregos Platão e Aristóteles<sup>16</sup>, a partir das obras **República** (c. 380 a.C.) e **Poética** (c. 335 a.C.), respectivamente. Ao encontro disso, inserimos no material oferecido aos estudantes imagens das obras de alguns artistas e junto indicamos *websites* através dos quais poderiam conhecer mais sobre Frida Kahlo, Jean-Michel Basquiat, Marcel Caram, René Magritte, Kandinsky, dentre outros.

Na continuação, passamos à questão de gosto, tendo como suporte as teorizações dos pensadores já aqui citados Kant, com o texto **Crítica da faculdade do juízo** (1790), e Hume, a partir do texto **Do padrão do Gosto** (1742). Para este estudo mostramos aos alunos imagens das obras **Os retirantes** (1944) e **A cabeça VI** (1949) dos artistas Candido Portinari e Francis Bacon, respectivamente<sup>17</sup>. Em seguida, entramos na discussão da obra **Híbrida Ancestral**. Para tanto, além da exposição do fato descrito no material disponibilizado aos estudantes, incluindo a

---

<sup>16</sup> Platão pensava que toda arte se constituía pela imitação e que a representação não comprometida com a verdade, expressa pela tragédia e pela comédia, por exemplo, seria digna de censura. Aristóteles, contudo, pensava que as pessoas podiam aprender com as imitações e, em vez de censurar a arte, tentou antes classificar e caracterizar diferentes tipos de imitação. A ideia de Aristóteles era mostrar que diferentes artes imitam coisas diferentes ou de maneiras diferentes (ALMEIDA, A., TEIXEIRA, MURCHO, 2013). Na atividade realizada, exploramos essa distinção junto aos estudantes. Para este artigo, entretanto, priorizamos a apresentação do caso Híbrida Ancestral.

<sup>17</sup> Os *links* para acesso às imagens citadas estão disponíveis nas Referências ao final deste artigo.

imagem do grafite da artista, adicionamos o *link* que dá acesso ao abaixo assinado<sup>18</sup> em prol da permanência da obra no seu local, caso quisessem se engajar na campanha. De modo a problematizar a questão de gosto com a discussão do racismo, criamos um fórum dentro do *Google Classroom* intitulado *aesthesis*, lançando as seguintes questões: “O que é arte e para que ela serve?”; “Gosto se discute?”; e “O mural **Híbrida Ancestral** é uma discussão de gosto em relação à Arte ou trata-se de um caso de racismo? Por quê?”. São algumas das respostas dadas para essas indagações que apreciamos nesta seção.

Como metodologia de análise das produções discursivas, nos valem da técnica de pesquisa qualitativa da observação participante, pela qual os objetivos do estudo são apresentados aos envolvidos desde o seu início, conforme descrevem Lüdke e André (1986, p. 29). Desse modo, seguimos com a proposta das autoras, examinando as respostas dos estudantes por meio da análise de conteúdo — representado pelas palavras e expressões citadas —, com foco nos aspectos políticos, filosóficos e éticos do material coletado.

O primeiro ponto destacado é a recorrente compreensão dos estudantes de que a arte é uma forma de expressão e não imitação e/ou representação da realidade. Esse entendimento evidencia-se nos três seguintes comentários<sup>19</sup>: 1) “A vejo como um meio de expressão que, por muitas vezes, não necessita de palavras ou beleza” (A.); 2) “Eu procuro pensar que arte é aquilo que as pessoas podem utilizar para expressar-se” (B.); 3) “Arte pra mim é criação e liberdade de expressão” (C.). Para além disso, houve também a identificação de um caráter mais político, como no seguinte caso: “Ela pode e deve ser usada para confrontar/concordar com ideias, movimentos e acontecimentos, ou seja, ela é uma arma que nos ajuda a estimular o senso crítico” (A.). Tal

---

<sup>18</sup> Para detalhes, acesse: AVAAZ.

<sup>19</sup> A fim de preservar as identidades dos estudantes, utilizamos letras do alfabeto como identificadores.

perspectiva corrobora o discurso que costuma acompanhar a arte do grafite, como já mencionado, além de reforçar a compreensão de Feitosa (2004) acerca da parceria entre Filosofia e Arte, bem como a nossa.

Em torno da **Híbrida Ancestral**, notamos que a maioria dos estudantes compreendeu o caso como uma coisa que ultrapassa a questão de gosto, dado que evoca um tema ainda mais complexo, qual seja, o racismo:

Acredito que o caso do mural não é uma questão de gosto. Eu posso não gostar de um determinado filme, mas não vou processar o diretor por fazê-lo. O morador (e o único), na sua ignorância, não compreendeu nem buscou tal compreensão sobre a obra e, baseado no seu preconceito racial, quis excluí-la (D.).

Para um melhor entendimento do assunto, recorreremos novamente às palavras de S. Almeida:

*[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam. (ALMEIDA, S., 2018, p. 25, grifos do autor).*

Ora, se o racismo tem por base o conceito de raça, falamos aqui de algo relacionado à ideia de classificação, neste caso, à categorização dos seres humanos em função de suas características fenotípicas, como a cor de pele, o que é absurdo, visto que a história já comprovou a ausência de diferenças biológicas ou mesmo culturais capazes de justificar tal tratamento (ALMEIDA, S., 2018). No entanto, reiteradamente nos deparamos com pessoas e instituições que ignoram

essas evidências e apelam às desculpas mais variadas, dentre elas, a questão de gosto: “Gosto não se discute, pois cada um tem uma opinião diferente” (E.). Por isso mesmo, é preciso estar atento às múltiplas facetas que o racismo pode assumir, das mais discretas às mais explícitas.

Atualmente, a terminologia racista pende menos para o lado biológico e para os opostos “superioridade” e “inferioridade” racial. A inclinação agora é para os conceitos de “cultura” e “diferença” (KILOMBA, 2019, p. 112), como pode ser percebido na sequência do comentário já citado: “A nossa cultura é diversa, mas não acho que seja racismo, talvez intolerância ou falta de bom senso das pessoas” (E.). Infelizmente não podemos indicar com precisão a compreensão que o estudante tem de cada um dos termos envolvidos em seu próprio comentário, mas notamos certo nível de confusão ao considerar esses dois excertos no conjunto de suas próprias falas.

Ainda com relação ao vocabulário, nos comentários tecidos pelos discentes percebemos a presença de expressões e termos que integram o debate sobre o racismo, como “racismo enraizado”, “pessoas preconceituosas”, “homem branco”, “pessoa negra”, “mulher preta”, “preconceito”, “cultura afro-brasileira”, “pele negra”, “mulheres negras”, “diversidade” e “intolerância”. A respeito disso, Ribeiro aconselha:

Não tenha medo das palavras “branco”, “negro”, “racismo”, “racista”. Dizer que determinada atitude foi racista é apenas uma forma de caracterizá-la e definir seu sentido e implicações. A palavra não pode ser tabu, pois o racismo está em nós e nas pessoas que amamos — mais grave é não reconhecer e não combater a opressão (RIBEIRO, 2019, p. 21-22).

Levando isso em conta, reconhecemos em nossa experimentação com os educandos um aspecto inicial relevante para a educação antirracista. Por outro lado, quando temos em mente que o racismo pode estar disfarçado (ALMEIDA, S., 2018), compreendemos a ocorrência de algumas posturas mais receosas, do tipo: “Não me arrisco a comentar sobre um assunto tão delicado” (F.) ou então “Não sei ao certo se é um caso de racismo porque a pessoa não disse abertamente o motivo de não concordar com a pintura” (B.). Frente a isso, explicamos aos estudantes que a suposta neutralidade é, na verdade, uma tomada de posição bastante arriscada, já que fortalece o discurso predominante de certos indivíduos e instituições.

É preciso lembrar, como bem observa S. Almeida (2018), que existe o racismo que ocorre na esfera da individualidade, mas também há o racismo institucional, cujo conceito representa um avanço no campo dos estudos sobre relações raciais. O racismo institucionalizado “[...] opera de tal forma que coloca os *sujeitos brancos* em clara vantagem em relação a outros grupos racializados” (KILOMBA, 2019, p.78, grifo da autora). Trata-se de um padrão de comportamento que ocorre dentro das mais variadas instituições, tais como escolas, empresas ou até mesmo o Estado. Além disso, a concepção institucional evidencia que a noção de poder está no cerne do problema, na medida em que se compreende que o racismo consiste em dominação, seja de um indivíduo sobre outro, seja de grupos que encontram respaldo nas instituições (ALMEIDA, S., 2018). A desigual distribuição de poder também foi percebida por alguns estudantes, como revelam os seguintes comentários:

O caso do mural da artista Criola, na minha visão, depois de ter estudado muito sobre o assunto, é um caso de racismo. Se, no lugar da mulher preta segurando um útero, fosse um homem branco, não haveria discórdia (G.).

Creio que possa ter sido racismo, xenofobia e machismo. A obra enaltece a mulher preta, que se encontra nua, com acessórios de sua crença e o útero em evidência, sendo assim, essas características despertam a fúria de pessoas preconceituosas, não apenas do prédio, mas com certeza do mundo (H.).

No primeiro caso, a expressão “mulher preta” é posta em contraste com “homem branco”, de modo a enfatizar não só como o poder se distribui em função da raça, mas também com base no gênero. Na mesma direção, o segundo comentário reforça a ideia de que “[...] construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de ‘raça’ e na experiência do racismo” (KILOMBA, 2019, p. 94). Ou seja, as reflexões sobre gênero e racismo devem ocorrer conjuntamente, dado que ambos os conceitos estão imbricados.

S. Almeida (2018) também afirma que por trás do racismo institucionalizado há uma camada mais profunda, pois a atuação das instituições está condicionada sempre a uma estrutura social que as antecede. Assim, se as instituições disseminam o racismo é porque a sociedade mesma é racista, ou seja, o racismo está impregnado na própria estrutura da sociedade, daí o termo estrutural. Dentre os comentários dos estudantes identificamos um termo semelhante, a saber, “racismo enraizado”:

Me parece mais um caso de *racismo enraizado* do que questão de gosto. Se todos os moradores foram a favor e apenas ele não, poderia ter se conformado e deixado quieto, mas a pintura o incomodou tanto que foi atrás de uma ação para tentar apagá-la. Cabe a pergunta: se fosse outra pintura, ele faria isso tudo, ou só se incomodou

por ser uma homenagem aos pretos? (l., grifo nosso).

O questionamento ao final do comentário é bastante pertinente, sobretudo se considerarmos que pessoas negras sofrem exclusão da maioria das estruturas, sejam de caráter social, econômico ou político. Dito de outro modo, as “[...] estruturas oficiais operam de uma maneira que privilegia manifestadamente seus sujeitos brancos” (KILOMBA, 2019, p. 77). Nesse sentido, pode-se dizer que o racismo corresponde à norma, ou seja, não se trata de uma exceção (ALMEIDA, S. 2018).

Por último, destacamos a seguinte anotação: “Inicialmente não consegui ver nada que *denegrise* ou ofendesse, achei que tinha sido mais uma implicância do morador, mas voltei a ler sobre a matéria e entendi melhor. Com certeza é um caso de racismo” (J., grifo nosso). Selecionamos a fala de um discente que, apesar de perceber que a obra **Híbrida Ancestral** foi alvo de racismo, o que revela um movimento de seu próprio pensamento, acabou por utilizar o verbo “denegrir”, que significa “tornar negro”, como se a negritude fosse algo negativo. Tal ocorrência, quando tomada junto a outras de caráter racista, compõe o chamado racismo cotidiano, descrito da seguinte forma:

[...] não é um “ataque único” ou um “evento discreto”, mas sim uma “constelação de experiências de vida”, uma “exposição constante ao perigo”, um “padrão contínuo de abuso” que se repete incessantemente ao longo da biografia de alguém - no ônibus, no supermercado, em uma festa, no jantar, na família... (KILOMBA, 2019, p. 80).

A essa explicação de Kilomba acrescentamos “em um trabalho artístico”, levando em consideração o grafite com o qual aqui

trabalhamos. Quanto ao termo “denegrir”, sabemos que faz parte de um coletivo de palavras e expressões que reproduzem e perpetuam o racismo de maneira tão habitual que, muitas vezes, nem percebemos ou sequer temos ciência disso. Entretanto, entendemos que passa pela educação antirracista também a desconstrução dessa herança que permaneceu em nosso vocabulário.

### 3. Breves considerações de desfecho

Pensar o racismo como um problema estrutural não isenta os indivíduos ou as instituições da responsabilidade por seus atos, como pondera S. Almeida (2018), mas sim potencializa o dever de todos na luta antirracista. Nesse sentido, discorreremos ao longo deste artigo sobre uma possibilidade de contribuição à educação antirracista. Na seção introdutória, contextualizamos a prática didático-pedagógica, indicamos o referencial teórico que nos motivou e serviu de embasamento para o seu desenvolvimento e considerações pertinentes à estratégia de ensino que buscou promover rupturas dos discursos racistas enraizados nos alicerces da educação. Na segunda seção, abordamos de forma breve questões envolvendo a transversalidade e as discussões sobre o lugar da Filosofia no currículo a partir das orientações presentes em documentos que regem a Educação Básica brasileira. Em seguida, passamos à transversalização entre Filosofia e Arte e à descrição do caso da obra **Híbrida Ancestral: Guardiã Brasileira** (2018), o que nos permitiu problematizar a questão de gosto e promover a discussão crítico-reflexiva sobre o racismo. Na quarta seção, ensaiamos uma análise reflexiva sobre as produções discursivas elaboradas pelos estudantes, considerando aspectos filosóficos, éticos e políticos.

Sobre a opção pela obra da artista Criola, ressaltamos que sua relevância vai além dos aspectos da discussão sobre a questão de gosto,



uma vez que nessa escolha somamos outros elementos, tal como o fato de tratar-se de uma mulher negra e artista urbana brasileira que usa o grafite como caminho para a conscientização e ruptura das práticas racistas. Nesse sentido, tal como pensado por hooks e Foucault, na conjunção da Filosofia, no âmbito da arte e da autoatualização, a estratégia aplicada e a sua reflexão possuem potencialidades de transformação do pensamento tanto dos estudantes como das professoras envolvidas, sempre em busca da cura do próprio discernimento.

Sabemos que há muito a ser feito ainda, mas entendemos que nossa proposta leva em conta as especificidades já comentadas da Filosofia, representa o nosso modo de trabalhar com a disciplina e se mostra como uma ação potente que soma à luta contra o racismo. Nessa luta, a saída apontada por S. Almeida (2018) para combater o problema consiste na implementação de práticas antirracistas efetivas, não apenas de forma individual, mas principalmente por meio das instituições. E para que mudanças significativas ocorram nas relações sociais, parece-nos imprescindível o exercício da reflexão crítica sobre tais assuntos.

Por fim, tendo em vista o que é defendido por Ribeiro (2020), a saber, que lançar mão de autoras e autores negros na educação se configura uma ação antirracista, salientamos que, ao mesmo tempo em que esse texto traz um relato de experiência já efetuada, apresenta também uma sugestão que pode ser reproduzida ou adaptada para outros espaços formativos. Num movimento de reconhecer também nossa responsabilidade como agentes dentro de um sistema, mais especificamente como educadoras na luta antirracista, buscamos colocar em ação uma atividade que abrangesse também a escola enquanto instituição social, tornando-se assim um espaço efetivo para a discussão sobre o racismo.

## Referências

ALENCAR, Marta Vitória de. Disciplinaridade e interdisciplinaridade: o ensino da filosofia num contexto de crise de referenciais. In: SECCO, Gisele Dalva (Org.) **Epistemologia e Currículo**: registros do II Workshop de Filosofia e Ensino da UFRGS. Porto Alegre: Instituto de Filosofia e Ciências Humanas – UFRGS, 2016. p. 69 - 94.

ALMEIDA, Aires; et al. **A arte de pensar** – Filosofia 10º ano. Vol.2. Lisboa: Didáctica Editora, 2007.

ALMEIDA, Aires; TEIXEIRA, Célia; MURCHO, Desidério. **50 Lições de Filosofia**: 10º ano - Manual do Professor. Lisboa, Plátano Editora, 2013.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

ANPOF. Carta do GT Filosofar e Ensinar a Filosofar. **Sem Filosofia Não Tem Base**. Brasília, 2021. Disponível em: <[https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT\\_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20\(1\).pdf](https://www.anpof.org/wlib/ckfinder/userfiles/files/Files%202/Files%203/Carta%20GT_Sem%20Filosofia%20na%CC%83o%20tem%20base%20(1).pdf)>. Acesso em: 30 mai. 2021.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofar com textos**: temas e história da Filosofia. Volume único. São Paulo: Moderna, 2012.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução: Eudoro de Sousa. 8. ed. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 2010.

BACON, Francis. **A cabeça VI**. 1949. Óleo sobre tela. Disponível em: <<https://artscouncilcollection.org.uk/artwork/head-vi>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL. **Lei Nº 4.591, de 16 de dezembro de 1964**. Dispõe sobre o condomínio em edificações e as incorporações imobiliárias. Brasília: Presidência da República, 1964. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4591.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4591.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2021.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf)>. Acesso em: 26 mai. 2021.

CAFÉ, Cleverson. Grafite e Slam como expressões contemporâneas da resistência e da ancestralidade. In: Centro de Promoção de Agentes de Transformação (Org.). **Sociedade e Racismo**: 3º encontro virtual. Curitiba: CEPAT, 2021. Disponível em: <<https://youtu.be/jbKunv6LY2U>>. Acesso em: 15 jun. 2021.

CRIOLA. **Híbrida Ancestral** – Guardiã Brasileira. Belo Horizonte: Circuito Urbano de Arte (CURA), 2018. Grafite em fachada cega do edifício Chiquito Lopes, 1365 m<sup>2</sup>.

\_\_\_\_\_. **Polêmica**: mural do Cura expõe linha tênue entre estética e racismo. Entrevista concedida ao Jornal Estado de Minas [*online*], Minas Gerais, 06 dez. 2020. Disponível em: <[https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/12/06/interna\\_gerais,1217807/polemica-mural-do-cura-expoe-linha-tenue-entre-estetica-e-racismo.shtml](https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2020/12/06/interna_gerais,1217807/polemica-mural-do-cura-expoe-linha-tenue-entre-estetica-e-racismo.shtml)>. Acesso em: 18 jun. 2021.

CURA 3: Mural Criola. Minas Gerais: CURA, 2018. Vídeo em meio eletrônico (1 min.). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fwE6CI6TJVE>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

FEITOSA, Charles. **Explicando a Filosofia com Arte**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004.

FOUCAULT, Michel. O filósofo mascarado. In: \_\_\_\_\_. **Ditos e Escritos II**: Arqueologia das Ciências e Histórias dos Sistemas de Pensamento. Tradução de Elisa Monteiro. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015, p. 314-321.

HERMANN, Nadja. **Ética e estética**: a relação quase esquecida. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2005.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HUME, David. O padrão do gosto. In: \_\_\_\_\_. **Ensaio morais, políticos e literários**. Tradução de Antônio Sérgio et al. 5ª ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992 (Coleção Os Pensadores). p. 262 - 271.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Capítulo 3. Métodos de Coleta e dados: observação, entrevista e análise documental. In: \_\_\_\_\_. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, p. 25-44.

KANT, Immanuel. **Crítica da faculdade do juízo**. Tradução de Valério Rohden e António Marques. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução de Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

PLATÃO. **A República**. Tradução: J. Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 2018.

PORTFÓLIO Criola. Circuito Urbano de Arte. Disponível em: <<https://cura.art/portfolio/criola/>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

PORTINARI, Candido. **Retirantes**. 1944. Óleo sobre tela. Disponível em: <<https://masp.org.br/busca?search=retirantes>>. Acesso em: 18 jun. 2021.

RIBEIRO, Djamilia. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **Racismo no Brasil**: todo mundo sabe que existe, mas ninguém acha que é racista. Entrevista concedida a Laís Alegretti. BBC News Brasil, São Paulo, 06 jun. 2020. Disponível em: <[http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599733-racismo-no-brasil-todo-mundo-sabe-que-existe-mas-ninguem-acha-que-e-racista-diz-djamila-ribeiro?fbclid=IwAR2J-u5Q\\_6SdsAw1NjxmivOVZ3MEr-LG6I\\_RpLQwwKZmQUG1ArFd-m4E9B8](http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599733-racismo-no-brasil-todo-mundo-sabe-que-existe-mas-ninguem-acha-que-e-racista-diz-djamila-ribeiro?fbclid=IwAR2J-u5Q_6SdsAw1NjxmivOVZ3MEr-LG6I_RpLQwwKZmQUG1ArFd-m4E9B8)> Acesso em: 30 mai. 2021.

ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

\_\_\_\_\_. Ensino de Filosofia e sensibilidade à ocasião. In: NOVAES, José L. C.; AZEVEDO, Marco A. O. (Orgs.). **A Filosofia e seu ensino**: desafios emergentes. Porto Alegre: Sulina, 2010, p. 41-55.

\_\_\_\_\_. **Quando ninguém educa**: questionando Paulo Freire. São Paulo: Contexto, 2017.

SECCO, Gisele. Prefácio da Segunda Edição. In: ROCHA, Ronai Pires da. **Ensino de Filosofia e Currículo**. 2. ed. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2015.

## NOTAS DE AUTORIA

**Daiane Cristina Faust** é Mestre em Educação e Licenciada em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas e Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Atualmente é Professora de Filosofia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul - *Campus* Farroupilha.

Contato: [daiane.c.faust@gmail.com](mailto:daiane.c.faust@gmail.com)

**Isabel Cristina Dalmoro** é Doutoranda e Mestre em Educação em Ciências pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Licenciada e Bacharela em Filosofia pela mesma Instituição, Especialista em Ensino de Filosofia pela Universidade Federal de Pelotas e Especialista em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Atualmente é Professora de Filosofia da Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul e Professora de Ensino Religioso da Prefeitura Municipal de Capão da Canoa/RS.

Contato: [isadalmoro.filosofia@gmail.com](mailto:isadalmoro.filosofia@gmail.com)

**Celso Eduardo Santos Ramos (orientador)** é Mestre Profissional em Filosofia e Ensino e Especialista em Educação Tecnológica pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, Mestre em Ciências da Arte, Licenciado e Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal Fluminense e Graduado em Educação Artística com Habilitação em Música pelo Conservatório de Música de Niterói. Atualmente é Professor de Arte e Filosofia da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

Contato: [celsoramos@id.uff.br](mailto:celsoramos@id.uff.br)

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

FAUST, Daiane Cristina; DALMORO, Isabel Cristina; RAMOS, Celso Eduardo Santos. Híbrida Ancestral - Guardiã Brasileira: uma discussão para além da Estética. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 99-126, 2021.

## **Financiamento**

Não se aplica.

## **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

## **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

## **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 20/09/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## REFLEXÕES SOBRE O CURRÍCULO NO CONTEXTO DE GUINÉ-BISSAU

Jilvania Lima dos Santos Bazzo

Mamadu Mustafa Bari

**Resumo:** A Guiné-Bissau reúne diversas associações de bairros principalmente na capital Bissau. Estas organizações juvenis promovem várias e diversas atividades educativas que permeiam a necessidade da comunidade. O intuito deste ensaio é promover um debate sobre a importância de participação desses jovens e também como estes movimentos contribuem para a mobilização dos currículos dentro das organizações juvenis de produção de conhecimentos na sociedade guineense. O objetivo, portanto, é discutir sobre questões curriculares a partir de pesquisa bibliográfica e trazer alguns conhecimentos prévios sobre a forma de funcionamento das associações juvenis na Guiné-Bissau. Pretendemos ainda apreciar o impacto e os efeitos desses currículos na formação política e no processo de conscientização por meio de uma educação dialógica e antirracista.

**Palavras-chave:** Currículo; Didática Decolonial; Guiné-Bissau; Educação Dialógica

**Abstract:** Guinea-Bissau brings together several neighborhood associations mainly in the capital Bissau. These youth organizations promote various and diverse educational activities that permeate the needs of the community. The purpose of this essay is to promote a debate about the importance of participation of these young people and also how these movements contribute to the mobilization of curricula within youth organizations for the production of knowledge in Guinean society. The objective, therefore, is to discuss about curricular issues based on bibliographical research and to bring some previous knowledge about how youth associations work in Guinea-Bissau. We also intend to appreciate the impact and effects of these curricula on political formation and on the awareness process through a dialogic and anti-racist education.

**Keywords:** Curriculum; Decolonial Didactics; Guinea Bissau; Dialogical Education

## Introdução

Guiné-Bissau fica situada na costa ocidental da África com uma extensão territorial de 36.125 km<sup>2</sup>, é banhada pelo oceano Atlântico, faz fronteiras com Senegal ao Norte e com Guiné (Guiné Conacri) ao Sul.

As associações de moradores exercem um papel extremamente importante dentro da esfera política e social dos bairros da cidade de Bissau. Além de ser uma forma de unir forças para reivindicar direitos, essas iniciativas também podem contribuir para tornar a vida em comunidade ainda mais prazerosa e harmônica. O associativismo desenvolve trabalhos de movimentos sociais num sentido mais direto para suprimir a necessidade da comunidade em diversos aspectos. Prestam apoio em serviços que o Estado poderia oferecer para a sociedade, principalmente limpeza dos bairros. As organizações juvenis esperam do poder público através do Estado, financiamento, formação,



cedência de espaço, reconhecimento legal e formal. Porém, as associações juvenis são organizações sem fins lucrativos, sustentam as suas despesas através de doações comunitárias. Com isso, elas promovem formações para população mais jovem sobre diversos assuntos de interesse social que possam contribuir no desenvolvimento da sociedade guineense.

Em detrimento da corrupção, algumas associações são mais legítimas do que o próprio governo. Nelas, ocorrem várias intervenções educativas não formais, ou então educação popular como afirma o mestre Paulo Freire (2011). É possível perceber nas iniciativas dessa natureza a preocupação de deixar uma sociedade mais consciente para que os jovens possam exercer sua cidadania com dignidade.

Nesse sentido, as iniciativas juvenis por meio das associações assumem a responsabilidade de oferecer a oportunidade de a comunidade conhecer melhor sobre a sua realidade e como também para fortalecimento do conhecimento dito formal. No entanto, a cidadania se constrói mais significativamente nesses espaços não formais do que no espaço considerado privilegiado da construção da cidadania que o Estado determina como espaço de excelência para produção de conhecimentos. As dinâmicas das associações são de trazer os conhecimentos adquiridos na escola regular para a comunidade criando outras formas de produzir conhecimentos necessários para a população e bairros.

As escolas oferecem ensino que limita o aprendizado do indivíduo enquanto cidadão nacional guineense. Portanto, a educação não-formal provém de um espaço não-escolar, mas que de alguma maneira influencia na educação formal. Percebe-se a contribuição dos conhecimentos não considerados formais auxiliando no desenvolvimento das produções e progressões nos espaços formais. Os currículos destas organizações podem ser considerados não formais, mas ao mesmo tempo é possível perceber que os currículos também

envolvem conhecimentos relacionados às organizações por terem efetuado leituras e produções de textos nos seus encontros de formações contínuas. Eles também são políticos por estarem envolvidos indiretamente com processos políticos nacionais e se preocuparem em formar seus membros politicamente para assim participar nas tomadas de decisões políticas, tanto na comunidade quanto na esfera nacional.

Assim, permitem que a aplicação do conhecimento não formal contribua no uso profissional do conhecimento formal, pois a educação não formal tramita as esferas da sociedade que lida com o povo. No entanto, podemos considerar que guineenses adquirem mais significativamente conhecimentos na sociedade através do processo de transmissão do conhecimento de geração para geração do que na escola em si. Será que as instituições de educação formal podem aprender a ensinar por meio dos conhecimentos adquiridos e sistematizados pelo ensino não-formal?

## **1. Educação não-formal na Guiné-Bissau**

Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau (LBE) no seu artigo nº5/2010, afirma que:

A educação não formal está enformada por uma filosofia de educação permanente, abrangendo todas as dimensões da ação educativa e tem por escopo expandir os conhecimentos ou potencialidades dos seus destinatários, em complemento da formação formal ou em suprimento da que não puderam obter. (LBE, 2010, p. 4).

Falar da educação não formal na Guiné-Bissau é ao mesmo tempo falar sobre os processos sociais que envolvem a sociedade como um todo. A convivência entre os/as guineenses é um processo de

aprendizado constante. A escola como um espaço considerado privilegiado da educação e para adquirir conhecimentos, é um espaço de educação formal que oferece limitadamente os conhecimentos sobre a realidade da sociedade guineense.

Neste sentido, as associações como organizações juvenis de aceitação nas comunidades guineenses, assumem um papel muito importante na promoção de conhecimentos produzidos nos espaços não escolares como uma forma de salvaguardar os valores africanos de aprendizado que não seja um modelo ocidental de produção de conhecimentos, pois o modelo de ensino escolar guineense é baseado no modelo ocidental que foi herdado do colonialismo português desde os séculos XV.

O português tem estatuto de língua oficial, mas o seu conhecimento é restrito a uma elite urbana escolarizada. Desde a sua introdução, ligada à administração colonial, remete para os conceitos e práticas sociais europeias e para uma organização social específica, o Estado moderno. Assim, parece credível que a utilização de denominações europeias seja adequada para enunciar as aspirações de mudança social das populações urbanas africanas, e para expressar o desejo de diferenciação e promoção social. (BANTON, 1957 p.181-182 *Apud* BORGES, 2011, p. 209).

Na educação formal por intermeio das escolas regulares guineenses, percebe-se muito a influência europeia, em específico a portuguesa, desde a concepção e estratégias metodológicas até o próprio material didático. Portanto, o conhecimento adquirido na escola não suprime a necessidade de aprendizado necessário sobre os conhecimentos da cultura local.

A forma de praticar educação não formal na Guiné-Bissau acontece não apenas nas associações juvenis, mas sim em toda sociedade guineense, seja em famílias ou em qualquer que seja o espaço social, a nova geração procura aprender sobre a vida com os mais velhos. Pois, ser velho na sociedade guineense é sinônimo de sabedoria e experiência. Assim, os mais velhos assumem o papel de repassar o conhecimento e experiência para os mais novos, assim como mais novos se sentem na obrigação de aprender com mais velhos.

A educação forma a personalidade do indivíduo médio e o prepara-o para viver a cultura: é pela educação que a gênese da cultura se opera no indivíduo. Pode-se descrever a cultura mostrando como o indivíduo a assimila e como nele se constitui, à medida que ele a vai assimilando. Isto porque a educação é, ao mesmo tempo, uma instituição que o indivíduo encontra e o meio que ele tem para encontrar todas as instituições. (DUFRENNE, MIKEL *Apud* BRANDÃO, 2015, p. 56).

Assim, podemos afirmar que a forma da educação que advém das associações em Bissau, é informadora e formadora, pois muitos jovens estão informados sobre a cultura geral através das conversações nestas organizações juvenis. No entanto, acontece o processo de repasse do conhecimento para outros colegas em outros momentos e espaços de convivência diferentes. E, mesmo que esses sujeitos não frequentem escola regular, adquirem conhecimentos através das conversas paralelas entre amigos. De alguma maneira, educação não formal significa mais para esses sujeitos em detrimento ao ensino regular. Pois, nas escolas têm possibilidade de conhecer mais sobre a realidade europeia e mundo a fora do que do seu próprio país.

A forma de ensinar uns aos outros sobre a vida foi herdado dos nossos antepassados e que é muito valorizado até os dias de hoje, como nos lembra Brandão:

Enquanto o trabalho produtivo não se dividiu socialmente e um poder comunitário não se separou da vida social, também o saber necessário não teria existido separado da própria vida. Fora alguns poucos especialistas de artes e ofícios, como os da religião primitiva, em algumas tribos, com pequenas diferenças todos sabiam tudo e entre si se ensinavam e aprendiam, seja na rotina do trabalho, seja durante raros ritos onde, solenes e sagrados, os homens falavam aos deuses para, na verdade, ensinarem a si próprios quem eram eles, e por quê. Esta foi uma primeira educação popular. (BRANDÃO, 2015, p. 60).

A divisão social de trabalho na sociedade moderna, fez com que os conhecimentos se dispersassem onde cada indivíduo procurasse ter conhecimento numa área específica para assim poder se profissionalizar. No entanto, os guineenses procuram preservar aqueles conhecimentos que são considerados saberes sociais que são adquiridos nos espaços não formais que na maioria das vezes, esses conhecimentos são responsáveis pela ascendência do sujeito para a vida profissional.

Com tudo, o conceituado educador brasileiro Paulo Freire, através de uma entrevista com a educadora Rosa Maria Torres, afirmou que é “a educação popular que delineia como um esforço no sentido da mobilização e da organização das classes populares com vistas à criação de um poder popular” (TORRES, 1987 apud GADOTTI, 2012 p.13). Através de olhares dos mais importantes educadores brasileiros, percebe-se o porquê de não valorização destes conhecimentos pelo Estado guineense.

Ainda na mesma entrevista, Freire reforça afirmando que o que define a educação popular não é a idade dos educandos, mas a opção política, a prática política entendida e assumida na prática educativa (TORRES idem). O processo da educação popular ocorrido na Guiné-Bissau, fortalece o senso crítico da população sobre a visão crítica acerca da política nacional. As associações dos bairros de Bissau são espaços onde surgem várias ideias de cobranças aos governantes do país.

A prática educativa de opção progressista jamais deixara de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação das verdades. É porque sempre pensei assim que, às vezes, se discute se sou ou não um educador. Foi isto que recentemente, ocorreu em um encontro realizado na UNESCO, em Paris, me disse um dos que dele participaram, em que representantes latino-americanos negavam a mim a condição de educador. Não a eles, é obvio, criticavam em mim o que lhes parecia minha politização exagerada (FREIRE, 1992, p. 5).

Uma associação não é uma série de indivíduos, mas uma comunidade comprometida na tarefa de se educar (BREW, 1943, *apud* BORGES, 2011). No entanto, Manuela Borges (2011) ainda afirma que:

O papel do associativismo tem sido considerado e analisado desde longa data no âmbito dos estudos sobre educação não formal. Atualmente entre as instâncias governamentais e internacionais a importância da educação não formal tem vindo a ser reconhecida e enfatizada. E unanimemente considerado que não se pode reduzir a educação a uma série de atividades regulares consistindo em módulos que são ritualizados na forma de cursos. (BORGES, 2011, p. 205).

Vejamos que a educação não formal na Guiné-Bissau, perpassa os objetivos ditados pelo sistema regular de ensino guineense. Assim, é possível verificar as preocupações diferentes nos ensinamentos e aprendizados entre as escolas e as organizações juvenis não formais. As escolas apresentam como objetivos para aprendizado dos seus alunos, um tipo de conhecimento que é totalmente voltada à realidade europeia, enquanto que as associações oferecem oportunidades de conhecer mais e descobrir sobre a história e realidade guineenses. As associações além de promover formações e capacitações em diversos temas para jovens, também oferecem oportunidades destes jovens viajarem e conhecerem realidades culturais de quase todas as regiões da Guiné-Bissau onde decorrem as formações promovidas por estes jovens.

No entanto, a escola por sua vez não proporciona essa oportunidade de aprender sobre a sua cultura para estes jovens, a preocupação da escola é justamente de formar as pessoas na base do modelo de produção de conhecimento ocidental, pois governos entendem que esse tipo de conhecimento que é necessário para alcançar o desenvolvimento, sendo que este modelo de desenvolvimento desejado pelos governos não diz respeito à forma de viver dos povos africanos.

Nesta perspectiva, as práticas associativas podem constituir instituições educativas na medida em que promovem uma aprendizagem organizada ou estruturada (em termos de objetivos, de tempo ou de recursos), e de forma intencional, que conduz a certificação das formações desenvolvidas e práticas que preparam os envolvidos para assumirem as suas responsabilidades na vida e com a comunidade e assim, adquirem capacidades para enfrentar um mundo competitivo e desigual. Passar pelas capacitações oferecidas pelas associações remete à preparação para participação de tomada de decisões no processo de desenvolvimento social do país. Estamos, pois,

a falar de processos de educação que decorrem informalmente no contexto associativo, ou antes, uma vez que esta educação não é organizada e intencional, de uma aprendizagem informal. Mas a educação trata fundamentalmente da aprendizagem, por isso usamos aqui educação não formal no sentido de aprendizagem não formal.

## **2. Educação dialógica para formação de jovens**

As práticas e reflexões do currículo, entendido como processo de interação e “construção histórica e socialmente localizada”, justificando-se pela aprendizagem (PACHECO, 2005), são notórias e disseminadas nos vários momentos e estágios da obra de Paulo Freire. Embora suas preocupações se ramifiquem em temáticas abrangentes, suas reflexões têm como foco central a questão gnosiológica que embasa as relações educador-educando ou educadora-educanda permeadas pela conquista do conhecimento e pelo processo de ensino e aprendizagem. A educação é centralidade em suas discussões, sendo os princípios basilares da teoria dialógica: “a colaboração, a união, a organização e a síntese-cultural” (FREIRE, 1987, p.165).

Uma educação pautada por esses princípios impede processos violentos, que Freire (1987, p. 149) chamaria de invasão cultural. Para ele, seria como um processo de “penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão. De certo, a fundamentação teórica e metodológica dos(as) educadores(as) seria como âncora para lidar com tentativas de manipulação por parte das “elites dominadoras”, que segundo Freire (1987, p. 144), “vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas, tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras”.



Uma educação dialógica ajudaria a lidar com as contradições e os conflitos existentes no mundo da vida e das relações estabelecidas pelas diferentes percepções de mundo, de sociedade e de sujeitos.

Nesse sentido, as associações são ambientes favoráveis para esse acontecimento do encontro das diferenças. Elas podem ser consideradas uma universidade da vida. Associações juvenis dos bairros da cidade de Bissau assumem papel de formar e informar os indivíduos para gozar da sua cidadania. Nesse espaço, acontecem as formações continuadas com diversos temas de interesse social. Uma das responsabilidades e compromissos das associações com suas comunidades, é de fazer alcançar a maior parte da sociedade possível. Grande parte da educação cívica que tem acontecido na Guiné-Bissau é realizada pelos membros das associações. As associações, além de oferecer oportunidades para desenvolver conhecimentos em diversas áreas de conhecimentos, também contribuem muito na vida acadêmica e profissional dos envolvidos.

Nesta ocasião, é muito perceptível o desenvolvimento acadêmico dos membros ou das pessoas que já foram membros das associações, os conhecimentos adquiridos no associativismo são válidos tanto para a vida cotidiana dos sujeitos como também para a vida acadêmica e profissional, pois as associações procuram atender as necessidades mais urgentes da sociedade. As pessoas participantes das associações são responsabilizadas para contribuir no processo de disseminação do conhecimento, pois a real intenção destas organizações é poder atingir a sociedade em mais alto nível com as suas produções de conhecimentos.

É perceptível, no entanto, que as associações assumem o papel do Estado no que diz respeito à conscientização para formação do cidadão crítico em formas de sensibilizações nas ruas das suas comunidades ou então através dos programas radiofônicos para ter mais alcance da população às suas ações educativas. O que queremos

argumentar, é que a educação não formal é uma das características das associações de Guiné-Bissau. Será que a escola pode aprender com as associações?

Borges (2011) argumentou que:

A participação na vida associativa é, ela própria, uma forma de educação, na medida em que cria aptidões para a aprendizagem e motiva o crescimento da autoconfiança, com os consequentes efeitos na disposição para assumir responsabilidades, e empreender mudanças no contexto associativo e fora dele (BORGES, 2011, p. 206).

No caso de uma associação, enquanto espaço de socialização, estabelecem-se relações que têm como base os interesses, as necessidades dos seus integrantes e os seus objetivos, e a aprendizagem ocorre nos relacionamentos que se tecem no ato de conviver e nas atividades, tarefas e gestão quotidianas da associação.

As pessoas, ao participarem de umas práxis quotidianas nas associações, acabam inseridas num processo de educação informal de atividades organizativas e técnicas, que contribui para a elaboração-reelaboração das culturas populares e para a formação para a cidadania. E a vida associativa por vezes é o ponto de partida para outras responsabilidades em âmbito local ou nacional. As práticas associativas são oportunidades para os/as jovens constituírem redes de relações sociais desligadas do universo familiar, permitindo a individualização das estratégias juvenis, de sobrevivência e promoção socioeconômica, com base em relações sociais voluntárias, que implicam confiança e solidariedade. Estas relações sociais privilegiadas são imprescindíveis, na incerteza das duras condições de vida que as jovens e os jovens enfrentam atualmente nas cidades. Para conseguir

vantagens nos negócios e ultrapassar a burocracia dos procedimentos, é sempre preciso de ajuda de alguém.

Ao nosso ver, a aproximação do poder público e as organizações associativistas permitem que as associações tenham mais experiência e impacto, facilita o poder público em conhecer as necessidades da população desde diferentes perspectivas e permite receber iniciativas inovadoras. Pois as associações atuam em poder paralelo com o poder público, mas com objetivos de fazer mudanças na estrutura do poder oficial e na estrutura da sociedade guineense. As associações também podem ajudar a elaborar estratégias que permitam resolver problemas sociais por serem órgãos mais próximos à realidade comunitária.

Em relação aos canais de conexão entre esses dois lados, percebe-se a relevância de manter uma conexão informal através da relação pessoal entre governantes e líderes das associações que são às vezes mais eficazes que os formais porque simplificam as relações e podem romper barreiras de comunicação. Vale ressaltar também que os governantes que promovem processos de participação cívica podem receber mais apoio por parte dos cidadãos.

### **Considerações finais**

Podemos considerar que a educação não formal merece uma valoração em destaque na sociedade guineense. As associações juvenis tendem a oferecer mais conhecimentos necessários para a afirmação da identidade guineense em relação às escolas regulares. O associativismo é positivo para a sociedade guineense porque constrói pontes entre as instituições públicas e a cidadania, porque agrega vontades, porque expressa pontos de interesse pela vida coletiva e, portanto, faz emergir mais valores pelas ruas.

Estas associações evidenciam a preocupação com o processo formativo das novas gerações. Assim, ex-associados chegam à

universidade com processo formativo em andamento, a universidade pode contribuir com o aprimoramento (ou não) da formação dessas pessoas. A educação é, em todos os níveis, a chave para a participação. É-o especialmente para os que não têm expectativas de ter uma participação associativa e também geral. A razão pela qual muita gente não participa em democracia é, precisamente, porque se considera incompetente.

Ao nosso olhar, com valorização e reconhecimento da importância do associativismo pelo Estado, associações teriam mais possibilidades de desenvolver ações e promover atividades educativas para suprimir as lacunas e demandas que o próprio Estado não oferece dignamente à sua população. Pois além dos âmbitos de atuação, podemos classificar as associações em função do grau com que se dedicam às atividades de lazer, à prestação de serviços, à reivindicação, ou que combinam os três aspectos.

Há uma grande diversidade de entidades e há que saber tratá-las de forma diferenciada. Assim, os currículos desenvolvidos dentro das associações juvenis guineenses não são formais, mas que dialogam e respondem às lacunas deixadas pelos currículos escolares do sistema de ensino guineense. Podemos perceber que o currículo pode ser não só escolar, mas que as organizações não escolares também produzem currículos de acordo com as necessidades da sociedade, estas necessidades que muitas das vezes nem a escola, nem o Estado atende às comunidades. No entanto, os objetivos e os planejamentos para atender as necessidades da população através de organizações juvenis nos bairros, podem ser considerados currículos não escolares. Sim, acreditamos que as instituições de educação básica podem aprender e muito com o que se produz nas e pelas instituições de educação não-formais, a exemplo das associações de bairro. O que falta? Eis aí uma pergunta a ser respondida, mas pelas escolas convencionais. Sim ou não?

## Referências

BORGES, Manuela. **A educação informal e as associações**: a propósito das mandjuandades da Guiné-Bissau. Lisboa, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 22 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente**: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. **Anais do Congresso Internacional de Pedagogia Social**, julho, 2012, p. 1-36. Disponível em: [http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000200013&script=sci\\_arttext](http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?pid=MSC000000092012000200013&script=sci_arttext).

Acesso: 08 de junho de 2021.

LOPES, Luísa da Silva Lopes e. **A Lei de Bases do Sistema Educativo da Guiné-Bissau**. Aveiro, 2014.

PACHECO, José Augusto. **Escritos curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

REPÚBLICA DA GUINÉ-BISSAU. Ministério da Educação Nacional, Cultura, Ciência, Juventude e dos Desportos. **Lei de Bases do Sistema Educativo (LBE)**. 21 de maio de 2010.

## NOTAS DE AUTORIA

**Jilvania L. S. Bazzo** é Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Atualmente atua como Professora do Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Catarina, vinculada à área de Didática.

É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM/UFSC.

Contato: [jilvania.bazzo@ufsc.br](mailto:jilvania.bazzo@ufsc.br)

Mamadu Mustafa Bari é Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina e atua como pesquisador no Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e suas Multidimensões – GEPDiM/UFSC.

Contato: [mustafabary@gmail.com](mailto:mustafabary@gmail.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BARI, Mustafa Mamadu. Reflexões sobre o currículo no contexto de Guiné-Bissau. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 127-143, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou

como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 01/10/2021

Aprovado em: 07/12/2021

Publicado em: 16/12/2021





# sobre tudo

## AÇÕES AFIRMATIVAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA DA UFSC: RELATO DE TRAJETÓRIAS NO NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL E NO COLÉGIO DE APLICAÇÃO

Maristela Campos

Juliete Schneider

Dyego Anderson Silva Pereira

**Resumo:** O presente ensaio faz parte de um grande movimento de diálogo sobre as transformações nas relações sociais, raciais e étnicas que aconteceram (e ainda estão acontecendo) na Universidade Federal de Santa Catarina, a partir do contexto da política pública de ações afirmativas. Destacamos como objetivo central deste texto, contemplar os percursos singulares que o Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Colégio de Aplicação, enquanto espaços de educação básica, assim como os Colégios de Aplicação em nível federal (CAp), vêm percorrendo nos últimos anos no que diz respeito às discussões e aos avanços sobre a educação antirracista. Ao recuperar o percurso da Universidade Federal de Santa Catarina na implantação das cotas de ingresso em nível de graduação e pós-graduação, além do movimento em alguns CAp, por vezes instados por ações judiciais ou do Ministério Público,

compreendemos que problematizar as práticas e construir uma política de ações afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Colégio de Aplicação é uma pequena parcela de todo o trabalho que envolve uma política de cotas. Este movimento que não se quer aparente, especialmente no que diz respeito à formação dos profissionais, estagiários, estudantes e suas famílias, faz parte também da construção de uma política de permanência para estes estudantes.

**Palavras-chave:** Educação básica; Ações afirmativas; educação antirracista

**Abstract:** The current essay is part of a greater dialogue about the changes that have taken place in social, racial, and ethnic relations stemming from the implementation of affirmative actions at the university. The main goal of the text is to describe the diverse paths that the Núcleo de Desenvolvimento Infantil and Colégio de Aplicação at UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, as well as at other federal experimental schools, have taken in the last years concerning discussions and advancements about anti-racist education. The study revisits the UNIVERSIDADE's affirmative actions and their enactment through entrance racial quotas concerning undergraduate and graduate courses. The movement that other experimental schools have done around Brazil, some of them through lawsuits and public prosecution, denote the need to understand that such politics demands teachers, pre-service teachers, students and their families continuing education in ethnic relations and for the construction of a policy that encourages and supports students' successful permanence.

**Keywords:** Basic education, Affirmative actions; Anti-racist education

*A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, ao ser promulgada, encontrou o Colégio de Aplicação [...] da Universidade Federal de Santa Catarina com muitas inovações que já estavam incorporadas à estrutura curricular e à dinâmica do ensino-aprendizagem, como resultantes de discussões em diversos momentos pedagógicos.*

Colégio de Aplicação, PPP/2019

## **Introdução**

A epígrafe transcrita do plano político pedagógico do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, foi escolhida por denotar o caráter e o compromisso com a vanguarda educacional que o Colégio de Aplicação e o Núcleo de Desenvolvimento Infantil são capazes de desempenhar no cenário nacional. O desenvolvimento de pesquisas e ações que visam melhorar a qualidade do ensino público e gratuito, bem como ampliar o acesso e permanência dos estudantes nas duas unidades, vem se tornando uma preocupação ao longo da história da educação básica na Universidade Federal de Santa Catarina, especialmente nos dois últimos anos.

Aliados a esses dois compromissos, Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil unem-se numa trajetória pouco traçada nacionalmente: a de implementar as ações afirmativas (reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI) e quilombolas) na educação básica. As ações afirmativas<sup>20</sup>, enquanto possibilidade de acesso da população pobre e negra, indígena e quilombola no que diz

---

<sup>20</sup> Na Universidade Federal de Santa Catarina, a partir de 2016, foram reservadas 50 % das vagas para egressos do ensino médio público pela lei de cotas, dentro dessas vagas 16% para pretos, pardos e indígenas e 25% para renda familiar bruta per capita até 1,5 salário-mínimo. Além disso, foram disponibilizadas 2 vagas suplementares para negros de qualquer percurso escolar, 22 para pertencentes a povos indígenas do território nacional e transfronteiriços e nove vagas suplementares para pertencentes a comunidades quilombolas.

respeito ao ensino superior, busca garantir um espaço de ascensão social pela educação. Nesse sentido, problematizamos que as ações afirmativas se referem a uma política que busca compensar a falta de acesso de TODOS a uma escola pública, gratuita e de qualidade. E neste ponto se colocam Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação, enquanto espaços públicos de educação básica de excelência.

O presente ensaio faz parte de um grande movimento de diálogo sobre as transformações nas relações sociais, raciais e étnicas que aconteceram (e ainda estão acontecendo) na universidade, a partir da implementação das ações afirmativas. O texto se justifica a partir da necessidade de que a escola considere raça como assunto pertinente ao cotidiano escolar e lhe dê lugar de destaque em seu Projeto Político Pedagógico e fundamenta a união e o fortalecimento das discussões entre o Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação nessa direção. Para tanto, precisamos reavaliar os padrões e valores considerados aceitáveis/não aceitáveis por todos nós dentro da instituição. Não há espaço democrático onde não se pode afirmar a diversidade. Não se afirma diversidade na escola onde essa diversidade não se faz presente na configuração da população estudantil. Destacamos, ainda, como objetivo central desse texto, contemplar os percursos singulares que o Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Colégio de Aplicação, enquanto espaços de educação básica (CAp) dentro da Universidade Federal de Santa Catarina, vêm percorrendo nos últimos anos no que diz respeito às discussões e aos avanços sobre a educação antirracista.

O ensaio escrito a seis mãos, por Maristela Campos, Juliete Schneider e Dyego Anderson Silva Pereira, sendo a primeira negra, a segunda branca e o terceiro pardo, todos antirracistas e que desempenham no momento da escrita do texto a função de presidente, vice-presidente, e membro da Comissão de Estudos para as Ações

Afirmativas na Educação Básica da Universidade Federal de Santa Catarina, respectivamente. Demarcados os lugares de fala de cada um dos autores, o texto denota esforços empreendidos na direção do diálogo e da ação em busca de uma educação antirracista e da promoção do acesso e permanência de todos na educação básica, reconhecidamente de excelência, da Universidade Federal de Santa Catarina.

## **1. Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação - Históricos**

### 1.1 Histórico do Núcleo de Desenvolvimento Infantil

A gênese do Núcleo de Desenvolvimento Infantil está relacionada ao contexto nacional e social de luta por creches que emergiu na década de 1970, com a entrada da mulher no mercado de trabalho. A portaria nº 118/GR, de 07 de abril de 1980, implantou o Núcleo de Desenvolvimento Infantil na Universidade Federal de Santa Catarina, que inicialmente atendia os filhos de mães alunas, técnicas administrativas e professoras, seguindo o critério socioeconômico da família. Desde 2013, o critério de ingresso modificou-se, garantindo o direito de que qualquer criança possa concorrer às vagas do Núcleo de Desenvolvimento Infantil, com reserva de vagas para crianças com deficiência. Essa redefinição torna o Núcleo de Desenvolvimento Infantil integralmente público. Enquanto Colégio de Aplicação, sua função se justifica nas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com atuação nos processos de desenvolvimento da criança, na formação inicial e continuada de professores da educação infantil e profissionais de áreas afins.

## 1.2 Breve histórico do Colégio de Aplicação

De acordo com o Plano Político Pedagógico, o Colégio de Aplicação foi criado em 1961 e denominado Ginásio de Aplicação, configurando campo de estágio para a prática docente dos estudantes dos cursos de Didática (Geral e Específica) da Faculdade Catarinense de Filosofia (FCF). O decreto-lei nº 9.053 de 12/03/46 determinava que as Faculdades de Filosofia Federais possuíssem um ginásio de aplicação onde os alunos matriculados nesses cursos pudessem desenvolver suas práticas docentes na modalidade de estágio. A escola passou a chamar-se Colégio de Aplicação no ano de 1970, quando foi implantada a primeira série do segundo ciclo (equivalente ao Ensino Médio). Os estudantes que frequentavam o Colégio de Aplicação eram filhos de professores e servidores técnicos da Universidade Federal de Santa Catarina. A partir da resolução nº 013/CEPE/92, o ingresso de estudantes passa a ser por meio de sorteio aberto a toda comunidade. Sendo uma escola experimental e seguindo a política adotada pela Universidade Federal de Santa Catarina, o Colégio de Aplicação desenvolve atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão e tem oportunizado o desenvolvimento de experiências pedagógicas e estágios supervisionados para os cursos de Licenciatura e Educação de acordo com a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.

## **2. Breve histórico das ações afirmativas em âmbito nacional e o percurso da Universidade Federal de Santa Catarina**

O Brasil é um dos países mais desiguais do mundo, marcado por grandes diferenças socioeconômicas e raciais, o que se deve, em partes, à falta de acesso à educação e, conseqüentemente, à dificuldade de inserção no mercado de trabalho. Demanda antiga do Movimento Negro, a Lei de Cotas nas instituições federais de ensino (12.711/2012)

faz parte de uma série de políticas afirmativas implementada na última década. Ainda que a Lei Nº 12.711/2012 regulamente a entrada de estudantes em instituição federal de ensino superior, bem como as instituições federais de ensino técnico de nível médio, a política de inclusão inaugurada se estendeu a outros campos, como por exemplo, para os concursos públicos federais, com a Lei nº 12.990 de 2014<sup>21</sup>, se tornando cada vez mais uma política pública de acesso e inclusão.

Na Universidade Federal de Santa Catarina, as cotas, que estavam restritas à graduação, foram estendidas à pós-graduação lato sensu (especialização) e stricto sensu (mestrado e doutorado) da Universidade Federal de Santa Catarina. A Câmara de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina aprovou no dia 01 de outubro de 2020, a Resolução Normativa que regulamenta a Política de Ações Afirmativas para *negros, indígenas, pessoas com deficiência e outras categorias de vulnerabilidade social* na Pós-Graduação. Todos os programas deverão reservar 28% de suas vagas para as cotas.

Os programas de pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina deverão destinar, anualmente, 20% das vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas, sendo válida a autodeclaração com validação posterior por meio de uma banca a ser constituída pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (Saad), e 8% para pessoas com deficiência e outras categorias de vulnerabilidade social nos cursos de pós-graduação, a serem identificadas pelos cursos, que poderão incluir, por exemplo: estudantes em situação de

---

<sup>21</sup> A Lei Nº 12.990, de 9 de junho de 2014 indica que os concursos públicos federais devem reservar ao menos 20% das vagas de cada processo seletivo para pessoas negras, pardas e indígenas. A reserva de vagas se aplica sempre que o número de vagas oferecidas no concurso público é igual ou superior a três. Essa lei foi criada com o intuito de reduzir as diferenças sociais, econômicas e educacionais, em especial, pelo período escravista que ainda reflete nos dias atuais. A lei também surgiu para diminuir as diferenças de negros e pardos entre o serviço público federal e a população geral do país.

vulnerabilidade socioeconômica, quilombolas, estrangeiros e refugiados humanitários, professores da rede pública, travestis, transexuais e transgêneros, estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos (Prouni), entre outros<sup>22</sup>.

Observa-se um alargamento do entendimento sobre cotas pois em 2012 a política mirava autodeclarados pretos, pardos e indígenas, sendo expandido em 2016 para pessoas com deficiência e desde então outros grupos sociais começaram a ser incluídos das formas mais diversas quando observamos a normativa específica.

### **3. Breve relato de ações afirmativas em alguns colégios de aplicação das universidades federais**

Embora seja um caminho pouco trilhado pela educação básica, escolas de aplicação como o CAP da Universidade Federal do Rio de Janeiro<sup>23</sup>, COLUNI da Universidade Federal de Viçosa<sup>24</sup>, COLUN da Universidade Federal do Maranhão<sup>25</sup> e ESEBA da Universidade Federal de Uberlândia<sup>26</sup>, são exemplos de pioneirismo e abrem perspectivas para a implementação das ações afirmativas nas demais unidades de educação básica das universidades federais. Esses Colégios de

---

<sup>22</sup><https://noticias.Universidade.br/2020/10/camara-de-pos-graduacao-aprova-normativa-para-ingresso-por-cotas-nos-programas-da-Universidade/>

<sup>23</sup> Edital disponível em: [http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao\\_2021.pdf](http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao_2021.pdf). Acesso em: 30 abr 2021.

<sup>24</sup> Edital disponível em <<http://www.coluni.ufv.br/wp-content/uploads/COL2021-Edital-RETIFICADO.pdf>. Acesso em: 26 abr 2021.

<sup>25</sup> Edital disponível em: <http://www.concursos.ufma.br/editais/0520.pdf>. Acesso em: 15 abr 2021.

<sup>26</sup> Edital disponível em: [http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/acontece\\_na\\_pro\\_reitoria/edital\\_sorteio\\_publico\\_2.pdf](http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/acontece_na_pro_reitoria/edital_sorteio_publico_2.pdf). Acesso em: 12 abr 2021



Aplicação têm trajetórias diferentes: relatamos aqui a experiência do CAP/UFRJ e da ESEBA/UFU.

As cotas no Colégio de Aplicação da UFRJ são divididas por grupos, desde o A1 até o F2, quanto à educação infantil e com relação ao ensino fundamental, reservando-se 50% (cinquenta por cento) a candidatos que se enquadram nos respectivos grupos:

- a) Grupos A1 e A2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas, com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo [O grupo A1 se refere ao Infantil e o A2 ao 1º ano do Ensino Fundamental];
- b) Grupo B1 e B2 – Candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas [O grupo B1 se refere ao Infantil e o B2 ao 1º ano do Ensino Fundamental];
- c) Grupo C1 e C2 – Candidatos com renda familiar bruta per capita igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo [O grupo C1 se refere ao Infantil e o C2 ao 1º ano do Ensino Fundamental];
- d) Grupo F1 e F2 – Candidatos com deficiência [O grupo F1 se refere ao Infantil e o F2 ao 1º ano do Ensino Fundamental] (Edital CAP UFRJ, 2021, p. 6-7).

Quanto ao Ensino Médio, 50% das vagas são reservadas a candidatos que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública, sendo que metade destas está reservada aos candidatos com renda familiar bruta igual ou inferior a 1,5 (um vírgula cinco) salário mínimo per capita. [...], e no preenchimento das vagas reservadas a candidatos pretos, pardos e indígenas, a proporção precisa corresponder ao total percentual de pretos, pardos e indígenas (PPI) na população do Estado do Rio de Janeiro, segundo o último Censo Demográfico divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística – IBGE<sup>27</sup>. Observa-se um paralelismo entre a normativa federal (Lei nº 12.711/2012), e a normativa de entrada no CAP/UFRJ.

Em 2020 as 15 vagas da educação infantil foram divididas em 5 grupos, 32 vagas para o ensino fundamental em outros 5 grupos, com reserva de 2 vagas para o grupo F2 (Candidatos com deficiência), e as outras 30 vagas, divididas em duas partes de 50%, no qual renda e declaração étnica eram ou não concomitantes. Nos anos finais do ensino fundamental, 12 vagas, e no ensino médio, 30 vagas, observando os critérios instituídos pela Lei Nº 12.711/2012, no qual 50% das vagas devem ser destinadas para egressos de escola pública, desse total 50% para renda abaixo de 1,5 SM concomitantemente ou não a perfil étnico e de raça. Ao mesmo tempo, observa-se que a metodologia de renda e cotas raciais usando o percentual da população é o mesmo aplicado na metodologia de ingresso ao ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina<sup>28</sup>, tendo em vista a normativa federal (Lei nº 12.711/2012). Essas autodeclarações são validadas por meio de documentação e declarações de veracidade presentes no texto do edital.

Diferentemente do Colégio de Aplicação e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina que são duas unidades diferentes, o CAP/UFRJ tem desde a Educação Infantil até o Ensino Médio em apenas uma unidade escolar. Como observamos, o ingresso se dá em grandes grupos no primeiro ano da educação infantil, no primeiro ano do ensino fundamental e no 1º ano do ensino médio. No Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina, o grande ingresso ocorre no primeiro ano do ensino fundamental e no primeiro ano do ensino médio. E no Núcleo de

---

<sup>27</sup> Edital disponível em <<[http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao\\_2021.pdf](http://cap.ufrj.br/images/PDF/EditalAdmissao_2021.pdf)>> acesso em 26/04/2021

<sup>28</sup><https://noticias.Universidade.br/2019/01/vestibular-Universidade-2019-entenda-a-distribuicao-de-vagas-em-acoes-afirmativas/>

Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina nos grupos 4 e 5, especialmente quando ocorre a abertura de grupos novos.

A Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia, ESEBA/UFU diferencia-se em parte da organização proposta pelo CAP/UF RJ principalmente pela intenção de criação das cotas neste Colégio de Aplicação. Enquanto na escola carioca o esforço foi institucional a partir de uma demanda administrativa, a criação das cotas na ESEBA/UFU surge a partir da sentença proferida na Ação Civil Pública nº 3157-96.2013.4.01.3803, de 30/09/2013.

Na ESEBA/UFU as vagas se dividem entre perfis congruentes ou não, quais sejam: perfil socioeconômico, pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência. O último edital de sorteio publicado em agosto de 2020, por sua vez, dividia as 60 vagas para a educação infantil em 50% para a ampla concorrência, e os outros 50% para os outros perfis descritos.

Observa-se novamente um paralelismo entre a normativa de entrada na escola e a Lei Federal nº 12.711/2012, pois a metodologia de renda e cotas raciais usando o percentual da população é a mesma aplicada ao ingresso ao ensino superior na Universidade Federal de Santa Catarina<sup>29</sup>. Cabe citar que igualmente à forma de entrada no nível superior as famílias precisam comprovar por meio documental a sua condição sócio-étnico-racial para fazer jus ao direito à matrícula por candidato/a sorteado/a em vaga reservada a negros/as (pretos/as ou pardos/as) ou indígena (PPI)<sup>30</sup> ou a sua condição de renda<sup>31</sup>. A

---

<sup>29</sup><https://noticias.Universidade.br/2019/01/vestibular-Universidade-2019-entenda-a-distribuicao-de-vagas-em-acoes-afirmativas/>

<sup>30</sup>[http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/acontece\\_na\\_pro\\_reitoria/edital\\_sortei\\_o\\_publico\\_3.pdf](http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/acontece_na_pro_reitoria/edital_sortei_o_publico_3.pdf)

<sup>31</sup>[http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/acontece\\_na\\_pro\\_reitoria/edital\\_sortei\\_o\\_publico\\_4.pdf](http://www.eseba.ufu.br/sites/eseba.ufu.br/files/conteudo/acontece_na_pro_reitoria/edital_sortei_o_publico_4.pdf)

documentação é quase idêntica à requerida pela Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidades (SAAD)<sup>32</sup> da Universidade Federal de Santa Catarina, quando da entrada dos candidatos em nível de graduação na Universidade Federal de Santa Catarina, no que observamos mais um paralelismo com a norma geral.

Os percursos da implantação das cotas raciais e sociais na educação básica aqui explicitados oferecem subsídios e reflexões importantes para planejarmos a sua efetivação no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação. Por outro lado, é importante destacar que, para além da reserva de vagas em edital, é necessário promover um diálogo formativo com as comunidades escolares.

#### **4. Percursos e diálogos sobre as relações étnico-raciais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação: o que queremos e por quê**

O objetivo central deste texto é contemplar os percursos singulares que o Núcleo de Desenvolvimento Infantil e o Colégio de Aplicação vêm percorrendo nos últimos anos no que diz respeito às discussões e aos avanços sobre a educação para as relações étnico-raciais. Para esta discussão, é importante recuperar alguns termos e conceitos presentes no debate sobre as relações raciais no Brasil, e reafirmar a importante tarefa dos movimentos sociais: denúncia e reinterpretação da realidade social e racial brasileira, assim como de reeducação da população por meios políticos e acadêmicos.

Para Almeida (2018) a sociedade contemporânea não pode ser compreendida sem os conceitos de raça e racismo, e afirma que o

---

<sup>32</sup>[https://vestibular2020.paginas.Universidade.br/files/2017/08/Edital-014\\_-2020\\_-final\\_-2020.pdf](https://vestibular2020.paginas.Universidade.br/files/2017/08/Edital-014_-2020_-final_-2020.pdf)

racismo é sempre estrutural, pois ele é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Considerar os percursos singulares das duas instituições, Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação, a respeito dos diálogos sobre as transformações sociais, raciais e étnicas que estão em curso, especialmente a partir das discussões sobre raça, racismo estrutural e discriminação e sobre as ações afirmativas, é colocar em pauta essas estruturas sociais que constroem e muitas vezes cristalizam práticas. Esses percursos *sui generis* culminaram com a constituição da Comissão para as Ações Afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação em novembro de 2020.

O Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação são espaços formativos de crianças e adolescentes, das suas famílias, dos estagiários (obrigatórios e não obrigatórios) e dos profissionais. Por isso é fundamental chamar todos para esse diálogo, formar e problematizar as práticas. Ao longo dos últimos anos foram sendo tecidos espaços de diálogos sobre a educação das relações étnico-raciais no que diz respeito à prática pedagógica e às questões estruturais que muitas vezes são reprodutoras do racismo e da discriminação. Esse processo formativo está fundamentado no exercício para a compreensão e reconhecimento das diferenças.

No Núcleo de Desenvolvimento Infantil, para além de outros movimentos que podem ter ocorrido anteriormente ao ano de 2016, destacamos que o debate sobre as relações étnico-raciais vinha acontecendo a partir de formações oferecidas aos pais e responsáveis, especialmente por uma demanda manifestada pelos profissionais do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e pelas famílias das crianças. Em 2017, no período de planejamento que os profissionais têm em fevereiro, foi oferecida uma formação com o Coletivo de Psicólogas Negras, juntamente com a professora Lia Vainer Schucman (CFH/UFSC), que problematizaram questões como a branquitude e o racismo

estrutural, colocando em debate algumas práticas que acontecem e que são reprodutoras das discriminações. Neste mesmo ano a professora Lia sugeriu encontros com o Alteritas (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Diferença, Arte e Educação), coordenado pela professora Joana Célia dos Passos, (CED/UFSC), para um diálogo sobre as relações-étnico raciais na educação infantil. Em 2018 e 2019 a Coordenação Pedagógica e a Direção do Núcleo de Desenvolvimento Infantil buscaram construir, junto ao Alteritas, um percurso formativo, primeiramente com os profissionais e estagiários não-obrigatórios do Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Essas formações aconteceram ao longo do ano de 2019, nas reuniões pedagógicas noturnas e nas paradas pedagógicas.

Ao longo do ano de 2019 aconteceram seis encontros, que problematizaram vários conceitos relacionados às discussões sobre as relações raciais, que oportunizaram reflexões sobre as limitações das práticas pedagógicas, trouxeram a leitura literária como possibilidade de humanização, de ver o outro por meio do protagonismo das histórias, ao mesmo tempo em que é necessário um estranhamento das narrativas, um questionamento quanto ao enredo, às ilustrações. Neste percurso formativo houve destaque para a necessidade de discutir raça não apenas quando se tem crianças negras no grupo. Também foi problematizada a presença de crianças negras no Núcleo de Desenvolvimento Infantil como fator importante para discutir essas questões, pois crianças aprendem, desde muito cedo, a partir da realidade que é apresentada a elas. Aqui se colocou a ideia das cotas raciais para o acesso ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil. Naquele ano houve uma mobilização da Comissão do edital de ingresso, mas não foi possível efetivar tendo em vista algumas dificuldades em relação ao sistema de inscrição, além da indicação de que ainda não tínhamos discutido suficientemente a questão. É importante perceber que há

diferentes compreensões acerca das discussões, e de fato, várias questões se atravessam na efetivação das transformações.

Os caminhos trilhados pelo Colégio de Aplicação na busca de uma educação antirracista são aqui contados a partir de um esforço empreendido por professores de diversas áreas em torno de um projeto de extensão. O “Projeto Baobás: etnicidades em debate” foi desenvolvido nos anos 2012 e 2013 no Colégio de Aplicação e buscava adensar ações curriculares pela educação das relações étnico-raciais desenvolvidas ao longo dos respectivos anos letivos no Colégio de Aplicação e produzir sistematizações – sob distintas linguagens – para posterior socialização no âmbito do Colégio de Aplicação e em outros espaços educativos. A socialização das ações deu-se através de mostras, palestras, rodas de conversa, videoaula, mesas e oficinas oferecidas no mês de novembro no colégio, nos demais centros da universidade e outras escolas públicas. O projeto trouxe para o Colégio de Aplicação representantes do movimento negro, estudiosos da questão étnico-racial, educadores sociais, entre outros. As ações afirmativas foram discutidas nas duas edições do mês da consciência negra em palestras e mesas redondas. Durante os anos que se seguiram, iniciativas isoladas de professores do colégio, deram continuidade à discussão sobre raça, etnia e gênero na escola. Na esteira do Baobás, em 2019, surge o “Projeto Ubuntu: existir coletivamente através da consciência interseccional (classe, raça, gênero, sexualidade, etc.)” com o principal objetivo de promover coexistência harmoniosa entre os estudantes do Colégio de Aplicação em relação à orientação sexual, gênero e raça primordialmente.

Em novembro de 2020 houve contato entre professoras do Colégio de Aplicação e do Núcleo de Desenvolvimento Infantil para dialogar sobre o percurso que cada unidade vinha traçando a respeito das discussões sobre as relações étnico-raciais. Neste momento, houve a indicação de que o Colégio de Aplicação já havia constituído a

comissão de ações afirmativas. Nesta conversa, evidenciou-se a importância de unir Colégio de Aplicação e Núcleo de Desenvolvimento Infantil e fortalecer o debate sobre as ações afirmativas na educação básica dentro da Universidade Federal de Santa Catarina. O que fica muito claro, é que esse processo não se dá no tempo que imaginamos, mas ele precisa ser iniciado, pois o antirracismo se efetiva em ações. Com a união das duas escolas de aplicação em torno da implementação das ações afirmativas, os esforços passam a ser direcionados para formações para toda a comunidade escolar pois, segundo Gomes (2001), a escola deve articular educação, cidadania e raça, como prática democrática e reconhecimento ao direito à diferença e ao olhar mais atento que a questão requer.

Ao se destacar raça como fator integrante do rol das diversidades, por certo que o termo não está ancorado em uma dimensão biológica, aponta-se para o caráter político assumido pelo termo ao longo da história. “Por isso, seria interessante discernir a especificidade da raça como elemento da nossa condição humana e a construção social da raça ao longo da história da nossa sociedade”. (GOMES, 2001, p.87-88). Discutir, questionar e desafiar o racismo estrutural da sociedade brasileira deve ser fator primordial nos currículos escolares. Desde novembro de 2020, a comissão tem oferecido momentos de reflexão para pais e responsáveis, professores, estudantes, equipe pedagógica e servidores técnicos, proporcionando debate em torno da branquitude, diversidade étnico-racial e ações afirmativas. Segundo Schucman (2012):

[...] as políticas públicas voltadas para a igualdade racial, como as cotas, o reconhecimento da história, do espaço, a ação do movimento negro, são essenciais para que os brancos, consigam se deslocar da posição de norma e hegemonia cultural e tentem se olhar como socialmente



racializados, tentem adquirir uma crítica à branquitude (2012, p.110).

Se quisermos promover a construção de uma sociedade equânime, devemos proporcionar, desde tenra idade, a experiência da convivência harmoniosa com a diversidade para muito além da observância das datas comemorativas como o Dia do Índio e Dia da Consciência Negra, ou seja, a escola não pode circunscrever a promoção da equidade racial. Desde muito cedo, a população estudantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e do Colégio de Aplicação precisa vivenciar a diversidade como realidade e não apenas como relato ou objeto de pesquisa presente meramente nos livros didáticos, na literatura, ou nos brinquedos da escola. A realidade racial precisa estar presente entre os seus pares, entre aqueles que têm direito a estar naquela escola.

Finalmente cabe ressaltar que apesar da forma de ingresso ser por meio de sorteio universal, a maneira pela qual este sorteio é feito hoje, não garante o acesso de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Sendo uma comissão de estudos para as ações afirmativas, esse grupo empreende esforços para descortinar a realidade étnico-racial da educação básica na Universidade Federal de Santa Catarina, as dificuldades e os impedimentos para a promoção da equidade racial e os possíveis caminhos para a solução desses problemas. Para tanto, lançamos um breve olhar sobre dados da população estudantil do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação quanto ao quesito raça tendo em mente que outros recortes interseccionais ainda serão feitos (raça e status socioeconômico/raça e gênero, por exemplo/raça e idade-série).

## 5. Ações desenvolvidas no escopo da Comissão

A Comissão de Estudos para as Ações Afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação<sup>33</sup> tem como principais objetivos levantar dados de matrículas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação, especialmente nos últimos cinco anos, no sentido de subsidiar as formações e a proposição do edital com reserva de vagas raciais e sociais, além de promover formações com as comunidades das duas instituições.

Os levantamentos de dados de matrícula no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação estão sendo realizados e alguns deles estão sistematizados nas Tabelas 1 e 2. Outros dados tais quais ingresso por ano ou série (no caso do Colégio de Aplicação) e indicadores de permanência por raça no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação, serão apresentados ao longo do processo de estudos da comissão para a comunidade escolar. Os dados revelam que não há representatividade racial nas duas instituições, tendo em vista que o sorteio universal não garante o acesso de pretos, pardos e indígenas (PPI) e quilombolas às duas instituições.

---

<sup>33</sup> A comissão é formada por servidores docentes, servidores técnicos, equipe pedagógica, representantes das famílias, direções do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação e estudantes do ensino médio do Colégio de Aplicação, conforme a Portaria nº 883/2021/GR.

**Tabela 1 - Número de matrículas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil de 2015 a 2021 em relação à raça**

Núcleo de Desenvolvimento Infantil						
ANO	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada
2015	172	4	11	-	-	24
2016	170	5	7	2	-	18
2017	174	7	3	3	-	10
2018	191	12	6	6	-	6
2019	184	10	6	5	-	10
2020	160	7	5	4	-	6
2021	174	2	12	1	-	22
<b>Totais</b>	1225	45	50	21	-	90

Fonte: Dados obtidos no sistema CNDI em março de 2021

**Tabela 2 - Número de matrículas no Colégio de Aplicação de 2015 a 2021 em relação à raça**

Colégio de Aplicação							
ANO	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena	Não declarada	Não Informada
2015	749	41	43	1	1	11	36
2016	751	45	48	2	-	12	22
2017	729	42	61	3	-	13	14
2018	728	41	60	2	-	11	15
2019	775	44	61	4	-	14	25
2020	779	46	63	4	-	12	53
2021	804	49	78	6	-	12	53
<b>Totais</b>	5315	308	414	22	1	85	218

Fonte: Dados obtidos no sistema CAPL em março de 2021

As tabelas que apresentamos demonstram que o sorteio universal, ainda que se proponha mais inclusivo que os testes de admissão, não promove acesso a grupos historicamente discriminados. A divulgação do edital do sorteio não é ampla e circula principalmente entre os familiares, amigos e conhecidos das famílias dos próprios estudantes. Comunidades mais afastadas ou menos privilegiadas, não têm conhecimento do edital e nem da forma de acesso e admissão ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil e ao Colégio de Aplicação. As etapas do período de inscrição são excludentes, pois são realizadas de modo virtual, exigindo letramento e inclusão digital, sendo difícil realizar a inscrição por aparelho celular; tampouco a leitura do edital é de fácil compreensão. Muitos habitantes de Florianópolis e região não têm conhecimento de que o Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação são escolas públicas. Muitas pessoas ainda acreditam que as duas unidades atendem somente a comunidade universitária como era no passado. Outras pessoas nem sequer ouviram falar do Núcleo de Desenvolvimento Infantil e do Colégio de Aplicação. Quando da vigência do projeto, o Baobás empreendeu esforços para divulgar o sorteio através de contatos com os movimentos negros, líderes comunitários, escolas de educação básica do entorno da universidade e de veículos de comunicação como rádio e TV. O movimento resultou num aumento expressivo no número de inscritos, mas não representou aumento de matrículas de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas. Acreditar no sorteio universal é crer que estudantes negros, indígenas e quilombolas serão, certamente, sorteados.

A Comissão também está elaborando um texto que reúne a legislação nacional sobre as ações afirmativas e política de cotas em âmbito federal, a sua implantação na Universidade, a experiência em alguns Colégios de Aplicação, e a proposição de três possibilidades para a implantação das cotas raciais e sociais no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação, que serão apreciadas coletivamente. A proposta é a construção de um edital de sorteio que contemple a reserva de vagas para o acesso de estudantes pretos, pardos e

indígenas (PPI) e quilombolas nas duas instituições. Não descolados do acesso, é fundamental discutir e viabilizar políticas de permanência destes estudantes.

Foram oferecidas até o momento da construção deste texto, cinco formações, compreendendo: a) “O Papel da escola na luta antirracista” pela Profa. Dra. Lia Vainer Schucman; b) “Desigualdades raciais e ações afirmativas”, pela Profa. Dra. Joana Célia Passos; c) “Trajetória das políticas de ações afirmativas na Universidade Federal de Santa Catarina”, com a Profa. Vanda Pinedo (representante do MNU), Profa. Dra. Joana Célia Passos, Prof. Dr. Marcelo Tragtenberg e a Profa. Dra. Maristela Campos; d) “Ações afirmativas na educação básica” para o 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação, conduzida por estudantes membros da comissão. Além disso, a comissão mantém reuniões com a Secretaria de Ações Afirmativas e Diversidade (SAAD/UFSC), reuniões para discussão e elaboração da proposta e encontros com a comissão de ações afirmativas do CAP/UFRJ. Todos esses encontros, convém ressaltar, têm sido feitos de forma remota devido à pandemia do novo Coronavírus.

Salientamos que as formações têm por objetivo: a) refletir sobre as dificuldades que criam as desigualdades raciais no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação e propor soluções; b) discutir sobre as expectativas sobre estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação; c) refletir sobre a presença de estudantes pretos, pardos e indígenas e quilombolas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação para que estudantes aprendam, desde cedo, a partir da realidade que é apresentada; d) conscientizar a comunidade escolar sobre a urgência de uma educação antirracista para a construção de uma sociedade mais equânime. e) adensar a

discussão e aplicação das Leis 10.639/2003<sup>34</sup> e 11.645/2011<sup>35</sup>. As formações devem ser continuadas, posto que não podem ser dadas como finalizadas ou completas quando da publicação do edital. As reflexões devem ser um movimento permanente. Por último, tendo exposto a necessidade da implementação da proposta para as ações afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação, encaminhamos nossas conclusões.

### **Considerações finais**

Compreendemos que o esforço no sentido de problematizar as práticas e construir uma política de ações afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação é uma pequena parcela de todo o trabalho que envolve uma política de cotas que não se quer aparente, especialmente no que diz respeito à formação dos profissionais, estagiários, estudantes e suas famílias, mas também na construção de uma política de permanência para estes estudantes. O ingresso e permanência com sucesso desses grupos sociais nas duas escolas, requer uma nova postura no que diz respeito aos currículos e avaliações, ao cotidiano escolar, às expectativas quanto ao desempenho, ao acompanhamento e à representatividade das diversas identidades étnico-raciais no âmbito da escola. É imprescindível que se compreenda a urgência de que não se eduque apenas “para” a diversidade étnico-racial, mas que se promova uma educação “na” diversidade étnico-racial. A implementação das ações afirmativas no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e no Colégio de Aplicação trará

---

<sup>34</sup> Torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Africanas e Afrobrasileiras nos estabelecimentos de educação básica oficiais e privados

<sup>35</sup> Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, incluindo no currículo das redes de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena”.

novas exigências educacionais ainda não vivenciadas nesses espaços como um todo, pois vão muito além da simples representatividade. Trata-se de um trabalho que não tem data para ser finalizado, pois todo processo necessita revisão periódica, demandando ser permanente. Estes são alguns dos desafios que essa comissão vislumbra no presente. Entretanto, outros podem surgir; daí a necessidade material e simbólica de que esse grupo de pessoas, engajadas na formulação de uma proposta e sua implementação, permaneça com a incumbência de dar prosseguimento ao trabalho após a publicação do primeiro edital e as matrículas dos primeiros estudantes cotistas da educação básica da Universidade Federal de Santa Catarina.

## Referências

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

BRASIL. **Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 30 abr 2021.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Ensino Sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 30 abr 2021.

BRASIL, **Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2011**. Ensino sobre História e Cultura Afrobrasileira e Indígena. Brasília: Ministério da Educação, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em: 30 abr 2021.

BRASIL, **Lei Nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em:

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm). Acesso em: 30 abr 2021.

BRASIL, **Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm). Acesso em: 21 de abr 2021

FLORIANÓPOLIS, **Projeto Político Pedagógico do Colégio de Aplicação**. Disponível em:

<https://capl.paginas.Universidade.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico-Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Aplica%C3%A7%C3%A3o-CED-UNIVERSIDADE-2019-1.pdf>. Acesso em 19/04/2021

FLORIANÓPOLIS, **Proposta Curricular do Núcleo de Desenvolvimento Infantil**. Disponível em: <https://ndi.Universidade.br/legislacao-propria-do-ndi/proposta-crricular-do-ndi/>. Acesso em 21/04/2021

GOMES, N. L. Educação Cidadã, Etnia e Raça: O Trato Pedagógico da Diversidade. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e Anti-Racismo na Educação**: Repensando Nossa Escola. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 83-96.

PASSOS, J. C dos. **Encontros com os docentes do Núcleo de Desenvolvimento Infantil/UNIVERSIDADE**. Florianópolis, 2019.

SCHUCMAN, L.V. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**.

Tese (Doutorado em Psicologia) -Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

## NOTAS DE AUTORIA

**Maristela Campos** é Doutora em Letras - Literaturas de Língua Inglesa pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é Professora de Inglês do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: [maristela.campos@ufsc.br](mailto:maristela.campos@ufsc.br)



**Juliete Schneider** é Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora de Educação Infantil no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

Contato: [julieteschneider@gmail.com](mailto:julieteschneider@gmail.com)

**Dyego Anderson Silva Pereira** é Mestre em Ensino de Ciências Ambientais pela Universidade Federal de Sergipe. Atualmente é Técnico em Assuntos Educacionais no Núcleo de Desenvolvimento Infantil da UFSC.

Contato: [dyegoanderson00@gmail.com](mailto:dyegoanderson00@gmail.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

CAMPOS, Maristela; SCHNEIDER, Juliete; PEREIRA, Dyego Anderson Silva. Ações Afirmativas na educação básica da Universidade Federal de Santa Catarina: relato de trajetórias no Núcleo de Desenvolvimento Infantil e Colégio de Aplicação. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 145-170, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta

licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 18/08/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## EDUCAÇÃO INFANTIL E SUA FUNÇÃO SOCIOPOLÍTICA PERANTE SUAS FAMÍLIAS

Camila Vieira da Rosa Alves

**Resumo:** O artigo trata-se de uma síntese das discussões levantadas na dissertação “O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis: implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras”. Apresenta-se os principais dados gerados na pesquisa, e com o auxílio da mesma, discute-se a função sociopolítica da primeira etapa da educação básica. Função essa, presente nos documentos oficiais que as normatizam como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. A função sociopolítica da Educação Infantil é o objeto de estudo desse artigo, indo ao encontro do objetivo, que é explorar a discussão sobre esse objeto e também os embates que ocorre diante da parcialização do atendimento. O atendimento parcial é afirmado como uma política de governo, e que fere os direitos das crianças e de suas famílias, quebrando a função sociopolítica da Educação Infantil e suscitando demandas que não são tão recentes, como por exemplo, vagas em período integral para as crianças. Situando temporalmente a Educação Infantil pública, utilizamos de Kulmman (2000) para descrever a história do primeiro segmento da Educação Básica. Vital Didonet (2001) e Alves (2021), discutem o que é a função sociopolítica da Educação Infantil, sempre reafirmando o

direito das crianças e das famílias de estarem presentes nas instituições. A pesquisa desenvolvida e que deu origem a esse texto, teve uma abordagem qualitativa, contando com um questionário como meio para a geração de dados.

**Palavras-chave:** Função sociopolítica; Educação Infantil; Famílias

**Abstract:** The article is a synthesis of the discussions raised in the dissertation “Partial assistance in Early Childhood Education in Florianópolis: implications for the daily lives of working families”. Present the main data generated in the research, and with its help, discuss the socio-political role of Early Childhood Education. This function is present in official documents that regulate Early Childhood Education, such as the National Curriculum Guidelines for Early Childhood Education. The socio-political function of Early Childhood Education is the object of study in this article, meeting the objective, which is to explore the discussion on this object and also the clashes that occur in face of the partialization of care. Partial care is affirmed as a government policy, which violates the rights of children and families, breaking the socio-political role of Early Childhood Education and raising demands that are not so recent, such as full-time vacancies for children . Temporarily situating public Early Childhood Education, we use Kulmman (2000) to describe the history of the first segment of Basic Education. Vital Didonet (2001) and Alves (2021) discuss what the socio-political function of Early Childhood Education is, always reaffirming the right of children and families to be present in institutions. The research developed and which gave rise to this text, had a qualitative approach, using a questionnaire as a means to generate data.

**Palabras-clave:** Socio-political function; Child education; Families

## Os primeiros passos para chegar até aqui

Esse artigo é resultado de uma discussão levantada na pesquisa intitulada “O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis: implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras”, em que nela se buscou discutir a implementação do atendimento em período parcial para as novas crianças atendidas na Educação Infantil com quatro anos de idade ou mais.

Ao longo da discussão reafirma-se a função sociopolítica da Educação Infantil, transcendendo os muros das instituições, e sendo uma política pública de atendimento para a infância, para a promoção de igualdade entre homens e mulheres, para as famílias trabalhadoras, e uma estratégia na luta do combate às desigualdades.

O problema inicial apresentado, é o impacto que o atendimento em período parcial dentro da Educação Infantil gera nas famílias que ali tem suas crianças matriculadas. Durante a pesquisa verifica-se que às famílias trabalhadoras são as principais afetadas, e que o atendimento parcial é uma política de atendimento escolhida pela prefeitura de Florianópolis.

Chega-se a essa conclusão após analisar que o atendimento parcial leva a ilusão que mais crianças são frequentadoras desse espaço. No lugar de uma criança sendo atendida em período integral, passa a ser atendida duas crianças de período parcial. Não foi encontrada qualquer justificativa da prefeitura em diminuir o período de atendimento.

Esclarecendo a palavra “escolha” para esta atitude, apresentasse brevemente uma linha do tempo do campo legislativo das leis que regem a Educação. A Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009, diz respeito a obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir dos quatro anos de idade, gerando exigências e demandas em torno da agenda de investimentos, bem como estabelecendo Diretrizes

Educacionais próprias e metas específicas relativas à creche e à pré-escola no Plano Nacional de Educação. (ALVES, 2021, p.18). Após quatro anos, em 2013, ocorreu a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em que regulamentou a obrigatoriedade de matrícula a partir dos 4 anos de idade, incluindo a pré-escola na Educação obrigatória. Após a alteração na LDB, os municípios tiveram um prazo de três anos para se organizarem e ofertarem mais vagas afim de universalizar o atendimento.

Portanto, após a Emenda Constitucional nº59, os municípios possuíram sete anos para criarem mais vagas para a pré-escola e adotarem novas estratégias para atender a essa demanda. Faz-se concluir que foi uma opção parcializar o atendimento, dando às novas famílias o acesso apenas às vagas em período parcial.

O objetivo geral desse artigo, é utilizar da temática debatida dentro da dissertação e explorar a discussão sobre a função sociopolítica da Educação Infantil e os embates que ocorre diante da parcialização do atendimento.

Como objetivos específicos, elencou-se: Discutir o atendimento parcial; analisar a constituição da Educação Infantil no Brasil e constatar que os direitos das crianças e das famílias trabalhadoras estão sendo violados com o atendimento parcial.

A pesquisa teve como metodologia uma abordagem qualitativa, explorando os dados gerados após o levantamento bibliográfico e a análise documental. Os dados foram obtidos com auxílio de um questionário aplicado de maneira *online*. É necessário considerar o momento pandêmico em que a pesquisa foi realizada, no ano de 2020, e por conta disso utilizou-se de ferramentas *online* para que a pesquisa ocorresse.

Realizou-se o contato com oito instituições, das quais, cinco aceitaram participar. Foram respondidos o total de vinte e nove questionários, todos os participantes possuíam crianças em idade de

pré-escola matriculadas em um Núcleo de Educação Infantil de Florianópolis. Será apresentado brevemente alguns dados gerados, para que possa subsidiar ainda mais o debate levantado nessa pesquisa.

Diante dessa discussão, é que será debatido a função sociopolítica que a Educação Infantil possui, e a necessidade da ampliação de políticas públicas e trabalhos intersetoriais que deem a assistência integral às famílias e crianças.

## **1. A constituição da Educação Infantil**

Estudiosos do campo educacional, principalmente voltados para a Educação Infantil, lutam e refirmam diariamente o direito da criança de frequentar uma instituição de Educação Infantil, e que esse espaço seja pensado, planejado e executado visando atender integralmente a criança. Porém, a Educação Infantil rompe as barreiras da instituição escolar desde sua luta por existir.

De maneira breve, será lembrado o modo como a Educação Infantil se constituiu, e para isso, é necessário recordar as transformações na organização familiar brasileira ao longo dos tempos.

Vivia-se em uma época em que à família era constituída, e assim chamada, quando formada pelo homem, sua esposa e seus filhos. E nessa constituição cada um exercia uma função.

A família burguesa de meados do século XIX apresenta-se como uma família urbana, com baixo índice de fertilidade e mortalidade, assumindo um padrão diferente de afetividade e privacidade. A responsabilidade do marido era manutenção econômica, sendo esta autoridade dominante na família. À esposa cabia a tarefa de cuidar dos filhos e toda a responsabilidade em relação ao desempenho destes lhe era cobrada. (SOUZA, RODRIGUES, 2007, p.1)

A mulher durante anos era responsável pelas atividades domésticas, sendo impedida de estudar e buscar um trabalho remunerado.

Porém essa não era a única realidade no Brasil, visto que infelizmente as desigualdades perpassam do início da colonização até os dias atuais. O Brasil é um país marcado pela desigualdade na distribuição de riqueza e elevados níveis de pobreza, características herdadas no desenvolvimento do seu processo histórico, marcado pela ordenação de uma sociedade estamental. (FAORO, 1979, p. 45-46)

Para atender à população sem condições financeiras, principalmente se tratando das crianças que pertenciam a essas famílias, Kuhlmann Jr. (2000) nos lembra da seguinte estratégia do Estado para atender famílias com baixo poder aquisitivo:

Anteriormente não se pensava em generalizar a creche, destinada apenas às mães pobres que precisassem trabalhar. Não se cogitava de que mulheres de outra condição social pudessem querer trabalhar quando gerassem crianças pequenas, e, caso isso ocorresse, a solução deveria ficar no âmbito do doméstico, do privado.

Até o final do século XX as políticas de assistência às crianças pequenas eram fortemente vinculadas aos Ministérios da Saúde e da Previdência (KUHLMAN JR. 2000, apud ALVES, 2021, p.54).

Os movimentos em luta por espaços educacionais para as crianças menores emergiram da necessidade das mulheres trabalhadoras. Inicialmente, lutava-se por um espaço público para que as mães pudessem deixar seus filhos durante o período em que trabalhavam. No decorrer dessa luta, perceberam que o espaço deve ser um direito da criança também e por tanto deve ser preparado para atender integralmente a criança.



Diante desse contexto, a sociedade marcada por princípios machistas, em 1979, no primeiro Congresso da Mulher Paulista, iniciou um movimento entre as mulheres chamado de “O Movimento de Luta por Creches”. Isso porque iniciava uma nova perspectiva do que é ser mulher e daquilo que ela pode exercer na sociedade. Muitas mulheres já eram mantenedoras da família, em diferentes organizações familiares. Esses movimentos reivindicavam creches, numa perspectiva democrática, remetendo ao Estado a responsabilidade por seu financiamento, porém, numa dinâmica de participação social. (ALVES, 2021, p. 66)

Acredita-se ser impossível desvencilhar a educação da política, portanto, é necessário relacionar o ano do primeiro Congresso da Mulher Paulista com o momento político em que o Brasil vivia. Em 1964 tivemos o golpe militar que instaurou a ditadura militar no Brasil, perdurando até meados de 1980.

**A Ditadura Militar no Brasil** foi um regime autoritário que teve início com o golpe militar em 31 de março de 1964, com a deposição do presidente João Goulart. O regime militar durou 21 anos (1964-1985), estabeleceu a censura à imprensa, restrição aos direitos políticos e perseguição policial aos opositores do regime. (BEZERRA, 2021)

Mesmo dentro desse contexto, de censura e repressão, muitas mulheres foram com coragem às ruas enfrentar e reivindicar por assistência do Estado.

A Educação Infantil veio a se tornar o que conhecemos hoje, somente após o fim da Ditadura Militar, e a formulação da Constituição de 1988.

Aqui no Brasil, a Constituição de 1988 foi o primeiro documento que instituiu como responsabilidade do Estado ofertar assistência para as crianças a partir do nascimento até os cinco anos de idade em creche e pré-escola. O art. 7º, em seu inciso XXV, esclarece que “são direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social: [...] assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até 5 (cinco) anos de idade em creches e pré-escolas”. O mesmo artigo também estabelece a “proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil” (BRASIL, 1988). (ALVES, 2021, p. 65)

Como já descrito na Constituição, a Educação Infantil passa a assumir um papel além do campo educacional, ela possui uma função sociopolítica, e que passará a ser discutida no seguinte tópico.

## **2. Educação Infantil e sua função sociopolítica**

Didonet auxilia nessa discussão quando ele descreve que a Educação Infantil possui três objetivos, o social, o educacional e o político.

O primeiro está associado à questão da mulher enquanto participante da vida social, econômica, cultural e política. [...]

Como objetivo educacional, a creche organiza-se para apoiar o desenvolvimento, promover a aprendizagem, mediar o processo de construção de conhecimentos e habilidades por parte da criança, procurando ajudá-la a ir o mais longe possível nesse processo. [...] A creche cumpre um objetivo educacional proeminente.

O terceiro objetivo é político: a educação infantil inicia a formação do cidadão. (DIDONET, 2001, p.14 e 15)

Rompendo às barreiras institucionais, a Educação Infantil atende diversas demandas, entre elas a promoção de igualdade entre homens e mulheres e o atendimento às famílias trabalhadoras.

Quando alguma mudança acontece na organização da Educação Infantil, como por exemplo, o horário de atendimento, as famílias trabalhadoras são às principais impactadas.

A necessidade social urgente de mães e pais para obter uma vaga, onde pudessem ficar suas bebês/crianças pequenas enquanto trabalham ou buscam o sustento de suas famílias, levou à implementação de creches por meio de convênios e outros arranjos, como atendimento parcial, que ameaçam os objetivos iniciais da luta: uma creche laica, antirracista e antissexista. (TELES, FARIA, SANTIAGO, 2018)

Em Florianópolis, atualmente, as vagas disponíveis em período integral são somente para as crianças pertencentes à creche, ou seja, crianças de zero a três anos e onze meses. Essa informação está contida na portaria de matrícula Nº 460/2019.

As crianças da pré-escola, de quatro anos a cinco anos e onze meses, possuem acesso às vagas em período integral se já estiverem matriculadas na Rede de Ensino de Florianópolis, caso contrário elas têm acesso às vagas em período parcial.

Art. 4º. Para o atendimento em pré-escola, a criança deverá ter idade de 04 (quatro) anos completos até o dia 31 de março de 2020.

1º. Todas as novas vagas de pré-escola serão oferecidas em período parcial, sendo no período matutino ou vespertino, com exceção das

Instituições Parceiras que terão autonomia no oferecimento de vagas integrais e/ou parciais. (FLORIANÓPOLIS, 2019).

A adoção desse regimento de funcionamento ocorreu após o vencimento do prazo estipulado na LDB, na Lei nº 9.394 de 1996, em que dispôs sobre a obrigatoriedade de matrícula para as crianças a partir dos quatro anos de idade.

Essa estratégia política de parcializar o atendimento para as novas crianças da pré-escola, não foi esclarecida. Porém, compreendemos que ofertando vagas em período parcial, atende-se um número maior de crianças, mas fere uma série de direitos das crianças e de suas famílias.

A adoção desta medida gerou diversos impactos, e que foram discutidos na dissertação **“O atendimento parcial na Educação Infantil em Florianópolis: implicações no cotidiano das famílias trabalhadoras”**. Nessa pesquisa, foi discutido junto das famílias trabalhadoras de algumas instituições de Florianópolis, os impactos que o atendimento parcial gerou.

O segundo objetivo da Educação Infantil destacado por Didonet é o objetivo educacional, e que dentro das instituições temos o cuidar e o educar como ações indissociáveis.

Todavia, a especificidade da criança bem pequena, que necessita do professor até adquirir autonomia para cuidar de si, expõe de forma mais evidente a relação indissociável do educar e cuidar nesse contexto. A definição e o aperfeiçoamento dos modos como a instituição organiza essas atividades são parte integrante de sua proposta curricular e devem ser realizadas sem fragmentar ações. (BRASIL, 2009)

A indissociabilidade do ato de cuidar e educar na Educação Infantil está atrelada à pouca idade das

crianças e à necessidade de serem cuidadas no que toca a seus direitos fundamentais expressos na Lei e nos documentos curriculares oficiais. (ALVES, 2021, p.59)

O último objetivo, diz respeito a função política que rege esse espaço educacional. Didonet coloca como o local de formação do cidadão. Pois é nesse espaço que deve ser dado voz às crianças e que elas devam participar ativamente de todos os acontecimentos. Seja do planejamento, do registro e da avaliação.

Reafirmamos neste estudo, ancoradas em toda a produção curricular para a Educação Infantil nas últimas três décadas, que há sim na educação de 0 a 5 anos de idade, trabalho pedagógico, cuja estruturação da rotina deve pautar-se nos eixos interações e brincadeira, e que a creche e a pré-escola não são espaços de “aulas”, e sim, ambientes coletivos de ampliação de repertório nas dimensões científica, tecnológica, artística, cultural e ambiental. (BRASIL, 2009 apud. ALVES, 2021, p.96)

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009), também manifesta que a Educação Infantil possui função sociopolítica e exemplifica as ações que devem ser realizadas.

Art. 7º Na observância destas Diretrizes, a proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve garantir que elas cumpram plenamente sua função sociopolítica e pedagógica:

I - oferecendo condições e recursos para que as crianças usufruam seus direitos civis, humanos e sociais;

II - assumindo a responsabilidade de compartilhar e complementar a educação e cuidado das crianças com as famílias;

III - possibilitando tanto a convivência entre crianças e entre adultos e crianças quanto a ampliação de saberes e conhecimentos de diferentes naturezas;

IV - promovendo a igualdade de oportunidades educacionais entre as crianças de diferentes classes sociais no que se refere ao acesso a bens culturais e às possibilidades de vivência da infância;

V - construindo novas formas de sociabilidade e de subjetividade comprometidas com a ludicidade, a democracia, a sustentabilidade do planeta e com o rompimento de relações de dominação étnica, socioeconômica, étnico-racial, de gênero, regional, linguística e religiosa.

Considerando essas funções, é necessário que demais setores públicos se articulem para que o atendimento às crianças e suas famílias ocorram. Será debatido a seguir a importância da articulação da Assistência Social e da Saúde junto a Educação Infantil.

### **3. Trabalho intersetorial**

Para adentrarmos nessa discussão, é necessário citar os direitos das crianças descritos na Constituição Federal (1988).

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda

forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988).

Os direitos sociais das crianças inscritos na Constituição e reafirmados no Estatuto da Criança e do Adolescente, nos dão sustentação para exigir do Estado políticas públicas e investimentos que favoreçam o cumprimento da lei.

A articulação entre os setores é a estratégia que é defendida como forma de garantir o atendimento integral e em período integral para as crianças. Esse conceito é notavelmente novo dentro da legislação brasileira. No documento do ECA há duas seções que citam a implementação do trabalho intersetorial como forma de atender as crianças.

2º O Sistema Único de Saúde promoverá a atenção à saúde bucal das crianças e das gestantes, de forma transversal, integral e intersetorial com as demais linhas de cuidado direcionadas à mulher e à criança. [Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016] (BRASIL, 2016)

Art. 86 A política de atendimento dos direitos da criança e do adolescente far-se-á através de um conjunto articulado de ações governamentais e não governamentais, da União, dos estados, do Distrito Federal e dos municípios. [Incluído pela Lei nº 13.257, de 2016] (BRASIL, 2016)

Percebe-se que ambos os trechos que tratam do tema, foram incluídos no ECA apenas em 2016, demonstrando o quão recente é propor no texto da lei trabalhos interligados por diversos setores, que promovam a garantia dos direitos. (ALVES, 2021, p. 37)

Temos atualmente oito documentos que norteiam o atendimento à infância e às crianças. Como não será discutido todos

eles dentro desse artigo, apresenta-se um quadro em que diz quais são eles e o caráter de cada um.

**QUADRO 1:** Documentos norteadores do atendimento às crianças

ANO	DOCUMENTO	CARATÉR
1988	Constituição Federal	Mandatário
1990	ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente	Mandatário
1996	LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional	Mandatário
2009	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação	Mandatário
2009	Resolução do COMED para Educação Infantil – Nº 001/2009	Mandatário
2016	Lei n. 13.257 de 8 de março de 2016. Marco Legal da Primeira Infância	Mandatário
2017	BNCC- Base Nacional Comum Curricular	Mandatário
2018	Parâmetros Nacionais de Qualidade da Educação Infantil	Orientador

Fonte: Organização da própria autora. 2021

Nesses documentos, todos possuem como característica a busca do desenvolvimento que vise atender às crianças de modo a contemplá-las integralmente.

Art. 8º O pleno atendimento dos direitos da criança na primeira infância constitui objetivo comum de todos os entes da Federação, segundo as respectivas competências constitucionais e legais, a ser alcançado em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. (BRASIL, 2016)



A Lei nº. 13.257/2016, discorre em vários trechos sobre o trabalho intersetorial, especificando sua função, a necessidade e a forma como deve ser implementado.

Art. 1º Esta Lei estabelece princípios e diretrizes para a formulação e a implementação de políticas públicas para a primeira infância em atenção à especificidade e à relevância dos primeiros anos de vida no desenvolvimento infantil e no desenvolvimento do ser humano, em consonância com os princípios e diretrizes da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); altera os arts. 6º, 185, 304 e 318 do Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal); acrescenta incisos ao art. 473 da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; altera os arts. 1º, 3º, 4º e 5º da Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008; e acrescenta parágrafos ao art. 5º da Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. (BRASIL, 2016)

Art. 6º A Política Nacional Integrada para a primeira infância será formulada e implementada mediante abordagem e coordenação intersetorial que articule as diversas políticas setoriais a partir de uma visão abrangente de todos os direitos da criança na primeira infância. (BRASIL, 2016)

Nessa lei é explicado que para atender as crianças é necessário atender as famílias, pois elas estão diretamente integradas. É impossível promover políticas que atendam de modo separado os integrantes de uma mesma família.

Art. 14. As políticas e programas governamentais de apoio às famílias, incluindo as visitas domiciliares e os programas de promoção da paternidade e maternidade responsáveis, buscarão a articulação das áreas de saúde, nutrição, educação, assistência social, cultura, trabalho, habitação, meio ambiente e direitos humanos, entre outras, com vistas ao desenvolvimento integral da criança (BRASIL, 2016)

A legislação apresentada brevemente até aqui, reafirma a função da Educação Infantil e como o atendimento parcial gera impactos para as famílias trabalhadoras. Portanto, defendemos que é necessário a articulação dos setores para atender as demandas das famílias.

[...] serviços integrados podem ajudar, a satisfazer o leque de necessidades educacionais e de desenvolvimento das crianças em estruturas diferentes e, no longo prazo, em instituições dedicadas à aprendizagem. Isso leva à edificação de parcerias mais estreitas entre pessoal e pais, baseadas no respeito e confiança mútuos. (CORSINO, DIDONET E NUNES, 2008, p.190)

Neste artigo não se apresentam soluções, mas sim discussões que devem ser continuadas e levadas para mais pesquisas, e assim resultem na criação e implementação de políticas públicas que atendam a realidade da população. Sendo de responsabilidade do Estado, a integração entre esses setores a fim de promover a garantia dos direitos fundamentais expressos em lei (ALVES, 2021, p. 108).

Após toda a discussão realizada até aqui, de maneira breve, será relatado a seguir alguns dados gerados durante a pesquisa, e as unidades de análise levantadas com as informações que obteve acesso.

#### 4. Dados gerados

Após o levantamento dos questionários, partindo das respostas dos participantes, foram definidas três categorias de análise. A “organização familiar”, “o direito das crianças e das famílias a frequentarem uma instituição de Educação Infantil” e as “estratégias que as famílias adotam para atender as crianças no período inverso ao atendimento no NEIM”.

A organização familiar chamou atenção quando na maioria dos participantes a figura da mãe foi a principal a aparecer, cerca de 93% dos participantes eram mulheres. Além disso, recebeu-se respostas como: “Impossível uma mãe trabalhar somente com o atendimento parcial. (Participante 15) (ALVES, 2021, p.99).

É preciso defender que as famílias trabalhadoras<sup>36</sup> são afetadas com a parcialização do atendimento da Educação Infantil, e que a função sociopolítica é ferida quando não ocorre o atendimento integral a todos. Porém, tem se o posicionamento de defender que às mulheres são mais prejudicadas do que os homens com a falta de atendimento.

Hoje, as creches são uma realidade, mas falta a elas uma política nacional feminista de igualdade de gênero que contenha diretrizes capazes de contemplar o histórico desta luta e recuperar os propósitos iniciais de educar crianças pequenas e favorecer a realização pessoal e profissional de suas mães e de seus pais. (TELES, 2015, p.31)

Fazendo uma articulação direta com a primeira unidade de análise, a segunda unidade trata sobre “o direito das crianças e das famílias a frequentarem uma instituição de Educação Infantil”.

---

<sup>36</sup> Nessa pesquisa 72% dos participantes relataram que o atendimento parcial não era o suficiente pois precisam trabalhar em período integral.

Essa discussão envolve também, a obrigatoriedade de matrícula para crianças a partir dos quatro anos de idade e o atendimento que a Prefeitura fornece a esse público. Discutimos a partir dessa categoria as tensões sentidas em relação tanto à obrigatoriedade quanto ao atendimento parcial. (ALVES, 2021, p. 84 e 85)

A terceira e última unidade de análise, “estratégias que as famílias adotam para atender as crianças no período inverso ao atendimento no NEIM”, relata como as famílias se organizam para suprir a falta de políticas públicas.

O atendimento parcial em instituições de Educação Infantil públicas, pode obrigar às famílias a procurar outros modos de garantir à criança o acesso à educação. Nessa pesquisa, os participantes apontaram utilizar de uma rede de apoio para que os pais pudessem trabalhar em período integral. Quando questionamos com quem às crianças ficaram no período do contraturno escolar, essas foram algumas respostas:

Pessoas próximas. (Participante 6)  
Em casa com vó. (Participante 7)  
Com a mãe e irmã. (Participante 8)  
Com parentes. (Participante 9)  
Com a irmã de 10 anos. (Participante 10)  
Babá. (Participante 13)  
Às vezes com vó materna, às vezes com vó paterna, tio, tia. (Participante 15)  
Com a babá. (Participante 22)  
(ALVES, 2021, p.101)

Com esses dados revela-se novas violações dos direitos das crianças. Crianças cuidam de outras crianças. A rede de solidariedade toma lugar da esfera pública. O direito cede lugar ao favor. (ALVES, 2021, p.101)

## Considerações finais

O artigo apresenta conceitos presentes dentro da Educação Infantil e que por vezes não são citados, sendo o principal deles nesse texto, a função sociopolítica da Educação Infantil.

O atendimento parcial levantado no artigo é um dos fatos que acontecem e que ferem os direitos das crianças e de suas famílias, quando legalmente dizemos que a Educação Infantil possui uma função sociopolítica.

É acreditado que o objetivo inicial desse artigo tenha sido atingido, foi discutido o que é a função sociopolítica da Educação Infantil, e relacionado como o atendimento parcial vem ferindo o direito das crianças e de suas famílias.

Considerando o cenário político atual, em diferentes esferas, seja Municipal, Estadual ou Federal, presenciamos uma série de ataques a educação, e um desmonte proposital, principalmente no que toca os investimentos. A parcialização do atendimento é mais uma das ações que levam a incredibilidade do serviço público ofertado, pois famílias que necessitam do atendimento em período integral, são forçadas a buscar atendimento na iniciativa privada ou a buscar outras estratégias, como foi apresentado na dissertação que é citada ao longo do texto. Esse fator pode ser tema de novos estudos e maiores aprofundamentos acerca dessa discussão.

## Referências

ALVES, Camila Vieira da Rosa. **O Atendimento Parcial na Educação Infantil em Florianópolis**: Implicações no Cotidiano das Famílias Trabalhadoras. Orientador: Julice Dias. 2021. 135 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Estadual de Santa Catarina, Florianópolis - SC, 2021.

BEZERRA, Juliana. **Ditadura Militar no Brasil (1964-1985)**. Toda Matéria, [S. l.], 11 fev. 2021. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/ditadura-militar-no-brasil/>. Acesso em: 15 set. 2021.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei Federal n. 8069, de 13 de julho de 1990. ECA \_ Estatuto da Criança e do Adolescente.

\_\_\_\_\_. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **LDB**. 9394/1996. BRASIL.

\_\_\_\_\_. Lei Federal nº 13.257, de 8 de março de 2016. Disponível em: <http://www.primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/03/marco-legal-da-primeira-inf%C3%A2ncia-texto-sancionado.pdf>. Acesso em 8 mar. 2021.

BRASIL. Ministério Da Educação. LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei n o 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm#art1)> Acesso em: out. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **PARECER CNE/CEB Nº: 20/2009**. Brasília, 11 nov. 2009.

CORSINO, Patrícia. DIDONET, Vital. NUNES, Maria Fernanda. **A integração de educação e cuidados na primeira infância: um estudo internacional comparativo**. Brasília, UNESCO. 2008.

DIDONET, Vital. **“Creche: a que veio, para onde vai”**. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001. p.11-28.

FAORO, Raymundo. **Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro**. V. 1. Porto Alegre: Globo, 1979.

FLORIANÓPOLIS, Prefeitura Municipal de Educação. **Portaria Nº 460/2019**. Out. 2019.

KUHLMAN JR., Moysés. **Histórias da educação infantil brasileira**. *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2000, n.14, pp.5-18. ISSN 1413-2478.

SOUZA, Elizabeth Cristina Landi de Lima e; RODRIGUES, Maria Angélica Magalhães. **Família e paternidade**: o papel do pai na criação dos filhos. In: XIV Encontro Nacional da ABRAPSO, 2007, Rio de Janeiro. ANAIS DO XIV ENCONTRO NACIONAL DA ABRAPSO - TRABALHOS COMPLETOS. Rio de Janeiro, 2007.

TELES, Maria Amélia de Almeida. A participação feminista na luta por creches! In: FINCO, Daniela; GOBBI, Márcia Aparecida; FARIA, Ana Lúcia Goulart de (Orgs). **Creche e feminismo**: desafios atuais para uma educação descolonizadora, 2015, pp.21-33.

TELES, Maria Amélia de Almeida. SANTIAGO, Flávio. FARIA, Ana Lúcia Goulart de. **Por que a creche é uma luta das mulheres?** São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. Disponível em: <https://outraspalavras.net/feminismos/direito-a-creche-proposta-rebelde/>. Acesso em: 30 nov. 2020.

## NOTAS DE AUTORIA

**Camila Vieira da Rosa Alves** é Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Catarina. Atualmente é professora de Educação Infantil pela Prefeitura de Florianópolis.

Contato: [camilavieiradarosa@hotmail.com](mailto:camilavieiradarosa@hotmail.com)

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

ALVES, Camila Vieira da Rosa. Educação Infantil e sua função sociopolítica perante suas famílias. **Sobre Tudo**, v.12, n. 2, p. 171-192, 2021.

### Financiamento

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 15/09/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021



# sobre tudo

## GESTÃO PARTICIPATIVA EDUCACIONAL: UMA ANÁLISE DO COMPROMETIMENTO DE PAIS E RESPONSÁVEIS NA GESTÃO ESCOLAR

Carla Ruas Lucas

Cleverson Ramom Carvalho Silva

**Resumo:** A escola, enquanto política pública, possui protagonismo na promoção da cidadania e no fortalecimento dos princípios democráticos. Dentre as várias formas de participação popular nas decisões de interesse coletivo, a gestão participativa se destaca como um importante instrumento de fortalecimento e garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade. A partir do estudo de caso da Escola Municipal Renascença, localizada em Belo Horizonte – MG, pretende-se discutir sobre a importância de uma gestão democrática na área educacional. Como objetivo geral elenca-se: analisar a participação de pais e responsáveis dos alunos na construção de uma gestão participativa. Para o embasamento teórico da discussão os seguintes temas foram abordados: gestão democrática, gestão escolar e participação cidadã, bem como o embasamento legal pertinente à gestão democrática e mecanismos formais de participação. Os dados foram coletados por meio de aplicação de um questionário para os pais/responsáveis pelos alunos da Escola Municipal Renascença,

primeira escola de educação infantil de Belo Horizonte - MG. Diante do exposto, intenciona-se ampliar o debate sobre a possibilidade de adoção e/ou adaptação de ações estratégicas que fomentem a participação cidadã na gestão escolar, com vistas à melhora do desempenho dos alunos e aprimoramento da qualidade do serviço prestado.

**Palavras-chave:** Gestão democrática; Gestão Escolar; Participação Cidadã

**Resumen:** La escuela, como política pública, juega un papel protagónico en la promoción de la ciudadanía y el fortalecimiento de los principios democráticos. Entre las diversas formas de participación popular en las decisiones de interés colectivo, la gestión participativa se destaca como un importante instrumento para fortalecer y garantizar el derecho a una educación pública gratuita y de calidad. A partir del estudio de caso de la Escuela Municipal Renascença, ubicada en Belo Horizonte - MG, pretendemos discutir la importancia de la gestión democrática en el área educativa. El objetivo general es: analizar la participación de los padres y tutores de los estudiantes en la construcción de una gestión participativa. Para la base teórica de la discusión se abordaron los siguientes temas: gestión democrática, gestión escolar y participación ciudadana, así como las bases legales relevantes para la gestión democrática y los mecanismos formales de participación. Los datos fueron recolectados mediante la aplicación de un cuestionario a los padres / tutores de los estudiantes de la Escuela Municipal Renascença, la primera escuela de jardín de infantes en Belo Horizonte - MG. Teniendo en cuenta lo anterior, se pretende ampliar el debate sobre la posibilidad de adoptar y / o adecuar acciones estratégicas que incentiven la participación ciudadana en la gestión escolar, con miras a

mejorar el desempeño de los estudiantes y mejorar la calidad del servicio brindado.

**Palabras-clave:** Gestión democrática; Gestión Escolar; Participación Ciudadana

A escola, enquanto política pública, possui protagonismo na promoção da cidadania e no fortalecimento dos princípios democráticos. Dentre as várias formas de participação popular nas decisões de interesse coletivo, a gestão participativa se destaca como um importante instrumento de fortalecimento e garantia do direito à educação pública, gratuita e de qualidade.

Considerando que o recurso destinado à educação é escasso, a gestão participativa auxilia na construção coletiva do que é prioritário para os que compõem a comunidade escolar. Por meio do debate coletivo e do envolvimento dos principais interessados, o resultado esperado é a melhora na educação oferecida e na gerência dos recursos públicos.

Em 2013, a Prefeitura de Belo Horizonte – PBH, a Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social e o Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, realizaram um diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte. Essa pesquisa foi financiada pelo Fundo Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente - FMDCA de Belo Horizonte – MG. O diagnóstico apresentou indicadores estatísticos e dados que serviram de base para elaboração de políticas públicas mais eficientes, desenvolvimento de metas e objetivos que norteariam o uso de recursos públicos, bem como para exposição dos progressos e retrocessos nos programas, serviços e projetos destinados a essa parcela relevante da população.

Tal diagnóstico teve como referência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN 9394/96. Está previsto na LDBEN

9394/96 a articulação entre escola, pais e responsáveis e a comunidade, na forma de processos de interação entre esses atores. O diagnóstico (2013) constatou que a grande maioria da comunidade escolar e local, mais precisamente 86,5%, e uma parcela considerável da comunidade escolar total, 39,6%, e da comissão de professores, 15,3%, não participaram da elaboração ou atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas instituições de ensino em que atuavam. O PPP é uma exigência legal, construído com o intuito de mostrar a identidade institucional e idealizar metas e objetivos a serem atingidos, visando inovar na prática pedagógica e elevar a qualidade do ensino. Menezes (2001) define o PPP basicamente como um projeto criado e baseado na realidade local, com participação coletiva da comunidade e capaz de manifestar as necessidades e interesses da sociedade. Segundo Carneiro (2007), o Projeto Político Pedagógico propicia uma vivência democrática necessária à participação e ao engajamento de todos os segmentos da comunidade escolar no exercício da cidadania. Desta forma, o projeto precisa intensificar-se a fim de superar conflitos, buscando abolir as relações autoritárias e competitivas que aumentam as diferenças de hierarquias e de poder no ambiente escolar.

Diante do exposto, o interesse investigativo desta pesquisa surgiu da necessidade de trazer à tona o tema abordado em 2013 pelo diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte, no tocante à participação democrática da comunidade escolar na gestão das escolas. Os indicadores apontados neste diagnóstico mostraram que havia pouca participação dos profissionais da educação no Projeto Político Pedagógico, e na tentativa de complementar o estudo de 2013, propõe-se adentrar na efetiva participação do segmento de pais/responsáveis no processo de gestão escolar, um aspecto relevante que não foi relatado pelo diagnóstico produzido em 2013.

Com base no estudo de caso da Escola Municipal de Educação Infantil Renascença, localizada em Belo Horizonte – MG, elenca-se como objetivo geral: analisar a participação de pais e responsáveis dos alunos na construção de uma gestão participativa. Em termos metodológicos, elaborou-se um questionário estruturado, embasado de acordo com as demandas consideradas mais pertinentes ao tema proposto. A aplicação do mesmo ocorreu de forma aleatória. 24 pais e responsáveis de alunos da referida instituição responderam a um questionário composto por 11 questões fechadas. Conforme dados fornecidos pela secretaria da Instituição, em fevereiro de 2019 a escola contava com um total de 137 alunos matriculados.

A análise dos dados coletados, bem como a estruturação do questionário, foi fundamentada por meio de revisão de literatura composta pelos temas: gestão democrática, gestão escolar e participação cidadã. Ao final, são apresentadas ideias e/ou sugestões de melhorias em todo o processo sob investigação.

Este artigo é fruto do trabalho de conclusão de curso apresentado à Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Gestão Pública.

## **1. A importância da gestão democrática nas escolas**

A gestão democrática escolar se concretiza com a participação efetiva e/ou proativa dos cidadãos nas deliberações pedagógicas e administrativas das escolas em todas as etapas do processo de gestão: definição, avaliação e fiscalização das políticas educacionais do município. É condição primordial para alcançarmos uma gestão democrática a participação efetiva de todos os segmentos envolvidos: gestores, pais e/ou responsáveis, professores, funcionários e comunidade. Assim, compete também ao gestor: desenvolver

mecanismos estratégicos e operacionais eficazes capazes de garantir e fortalecer a efetiva participação cidadã. No contexto escolar, a gestão democrática pode ser definida como a ação de gerir instituições de ensino de forma a proporcionar a participação da comunidade escolar democraticamente, visando à melhoria do ensino e da gestão (LUCK, 2006).

Neste sentido, a participação cidadã pode ser considerada como uma das colunas de sustentação das democracias, seja ela realizada individualmente ou por meio de organizações da sociedade civil e associações, tanto na gestão, fiscalização e controle da atuação do Estado, quanto nos processos de construção e inserção de políticas públicas. Portanto, entende-se que a participação popular se traduz no fortalecimento da própria sociedade civil, ao conceder-lhe validade e viabilidade como mecanismo que a aproxima do processo decisório público (ETCHEVERRY, 2008).

A Constituição Federal de 1988 reafirma que a mobilização da sociedade é o elemento primordial para a defesa do interesse coletivo e para o avanço e manutenção da democracia participativa. No período de redemocratização, a sociedade civil se vê estimulada a promover o debate sobre a reformulação de políticas públicas e a instaurar programas que priorizassem o fortalecimento da participação cidadã. O resultado desse movimento é o surgimento de plenários e comitês por todo Brasil e a proliferação de experiências de gestão participativa.

Contudo, a estrutura de uma gestão participativa é bastante complexa. Fato que pode ser atribuído a diversos fatores como: a diversidade de atores, interesses conflitantes e a crescente mobilização da sociedade civil na busca por serviços de qualidade. Sendo assim, Roberts (2004) defende que é preciso investigar por meio de estudos sistemáticos a participação direta de cidadãos nas decisões da administração pública, a fim de entender sob que circunstâncias esta

participação é bem-sucedida ou satisfatória, e sob quais resultou em desastre.

## **2. A gestão escolar na Rede—Municipal de Educação de Belo Horizonte/MG**

Libâneo (2013) destaca que os estudos referentes à administração escolar não são recentes, desde a década de 1930 há registros de pesquisas nessa área. Segundo Scott et al. (2013), a expressão "gestão escolar" ganhou ênfase no término da década de 1980 e concretizou-se na década seguinte, por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9394/96. O inciso VIII do artigo 3º da LDB refere-se à exigência da gestão democrática, reforça que as decisões devem ser tomadas em conjunto, atingindo e envolvendo de forma responsável toda comunidade escolar. O artigo 12 destaca as competências do gestor escolar e destaca sua relevância na elaboração coletiva do projeto político pedagógico escolar.

Segundo a Prefeitura de Belo Horizonte (PBH), em 1990 houve a normatização do processo para seleção de gestores escolares da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte (RME/BH). Com isso, a PBH buscou efetivar a política de gestão democrática estabelecida pela Constituição Federal de 1988. Em 2011, a PBH mudou a forma de selecionar os gestores escolares (Diretor e Vice-diretor) da RME/BH, passando a ser por meio de eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessários. Desse modo, a política de processo de seleção de gestores escolares passou a considerar também as questões relativas às atribuições e competências primordiais para o trabalho de gestão.

Administrar uma instituição educacional é antes de tudo promover o direito à educação. Neste sentido, o processo decisório da equipe gestora deve considerar a participação de todos os envolvidos democraticamente, visando à melhora na qualidade da educação

ofertada. Sendo assim, compete ao gestor e à sua equipe a missão de criar um ambiente no qual os vários segmentos envolvidos possam refletir, manifestar suas ideias e criar ações que repercutam no processo de gestão e conseqüentemente na promoção da melhoria e da qualidade de serviço prestado.

Diferente da gestão de empresas privadas, na qual o lucro é o objetivo primordial dessas organizações, os resultados na educação são medidos pela qualidade dos serviços públicos oferecidos à população. Por consequência, cabe ao gestor identificar as principais deficiências da comunidade escolar, e com sua equipe, promover mecanismos para estimular a participação dos interessados. Assim, a gestão administrativa e pedagógica deve fomentar a construção de uma escola participativa, criando um espaço de acolhida à comunidade escolar que permita a manifestação de todos.

### **3. Legislações pertinentes à gestão democrática educacional e mecanismos formais de participação**

O Brasil merece destaque no campo de debate sobre experiências participativas no ensino público, condição atribuída ao entendimento por parte do Legislativo da importância da gestão democrática. A Constituição Federal de 1988, a LDBEN (Lei n. 9.394/96), o Estatuto da Criança e Adolescente (Lei n. 8.069/1990) e as leis específicas de Estados e Municípios ampliam as possibilidades de participação e controle da sociedade na educação. O Quadro 1 destaca alguns exemplos de legislações que abordam o assunto.



**Quadro 1:** Legislação sobre mecanismos de participação social na educação

Legislação	Artigo
Constituição Federal de 1988	Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96	Artigo 14, os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades, conforme os seguintes princípios: I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.
Lei Orgânica do município de Belo Horizonte de 21 de março de 1990	Art. 158 dedica a observar os seguintes princípios na promoção da educação pré-escolar e do ensino de primeiro e segundo graus no município: VIII – incentivo à participação da comunidade no processo educacional; X – gestão democrática do ensino público, mediante, entre outras medidas, a instituição de: a) Assembleia Escolar, como instância máxima de deliberação de escola municipal, composta por servidores nela lotados, por alunos e seus pais e por membros da comunidade; b) direção colegiada de escola municipal; c) eleição direta e secreta, em dois turnos, se necessário, para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal, para mandato de três anos, permitida uma recondução consecutiva, mediante eleição, e garantida a participação de todos os segmentos da comunidade; (Redação dada pela Emenda à Lei Orgânica nº 20/2007)

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Conforme as legislações mencionadas anteriormente, há uma intenção legal por parte do poder público em promover uma gestão democrática no âmbito escolar. Assim, torna-se essencial a participação dos pais/responsáveis nas eleições para diretor e vice-diretor, nas assembleias, colegiados e no conselho fiscal.

O Manual Operacional da Secretaria Municipal de Educação/ Gerência de Controle e Prestação de Contas e Subvenções (2015, p.6-8) descreve cinco ocasiões em que ocorre a participação cidadã, a saber:

1) **Processo eleitoral:** eleição direta e secreta para o exercício de cargo comissionado de Diretor e de função de Vice-Diretor de escola municipal.

2) **Assembleia Geral:** instância máxima de discussão e deliberação referente à Caixa Escolar, participa toda a comunidade escolar interessada na gestão financeira. Na Assembleia Geral, as decisões são tomadas por maioria de votos dos participantes da reunião.

3) **Conselho Fiscal:** órgão colegiado composto por representantes dos diferentes membros da comunidade escolar, tais como: diretor, funcionário, professor, especialista, representante de alunos, família (pais, mães, tutores). Esses representantes são eleitos através de Assembleias e se consolidam como importantes aliados para uma gestão democrática. Esse órgão irá determinar as prioridades, acompanhar e aprovar a aplicação dos recursos da Caixa Escolar, bem como a aprovação de todas as aquisições referentes a bens permanentes.

4) **Colegiado:** conta com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, sendo: 30% de trabalhadores em Educação (direção, professores, educadores infantis e demais membros do estabelecimento de ensino), 30% de estudantes com idade igual ou superior a 12 anos, 30% de pais, mães e representantes desse segmento

e 10% de representantes de grupos comunitários.

5) **OPCA** - Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente: O OPCA configura como uma das formas de participação cidadã. Esse programa permite que crianças e adolescentes escolham coletivamente ações que são imprescindíveis para toda a escola. Na 1ª rodada ocorre o lançamento, o levantamento das ações prioritárias da escola e a capacitação dos 'delegados', que são aqueles alunos que darão publicidade às demandas nas unidades. Na 2ª rodada, acontece na escola a propaganda das ações, um fórum de discussão, a eleição da Comissão de Acompanhamento da Execução das Ações Eleitas do Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente, além da votação das demandas no site do OPCA. Por fim, realizam-se encontros entre as escolas e começa a fase de monitoramento das ações.

#### **4. Metodologia**

Neste trabalho será apresentado um estudo de caso descritivo. Yin (2001) descreve o estudo de caso como um método de pesquisa que compreende em tratamentos específicos de coletas e análise de dados. Desta maneira, o estudo de caso é desenvolvido a partir de um fato contemporâneo e real com o intuito de elucidar decisões a serem tomadas, se valendo de múltiplas fontes de evidências.

Para Gil (1995), o estudo de caso não permite uma descrição rígida para a sua delimitação, contudo é admissível verificar quatro fases que mostram o seu delineamento: 1) delimitação da unidade-caso; 2) coleta de dados; 3) seleção, análise e interpretação dos dados; 4) elaboração do relatório.

Ao escolher o segmento de pais/responsáveis buscou-se complementar os resultados apurados no diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte (2013), pois o mesmo não abordou a participação desses agentes na gestão escolar.

Em conformidade com dados recentes fornecidos pela secretaria da EMEI Renascença, em fevereiro de 2019, a escola contava com um total de 137 alunos matriculados, divididos entre os turnos da manhã e tarde. Selecionou-se uma amostra diversificada e aleatória contemplando 24 pais/responsáveis dos alunos matriculados nestes dois turnos citados. Houve o interesse em realizar um levantamento dos principais questionamentos acerca do envolvimento desse segmento nos processos decisórios de competência dos gestores.

Com a finalidade de traçar um diagnóstico e investigar a participação democrática da comunidade escolar, dando ênfase ao envolvimento dos pais, no processo da gestão escolar, utilizou-se do questionário estruturado como ferramenta de coleta de dados. O referido instrumento foi autorizado pela diretora da instituição. O questionário aplicado está estruturado conforme descrito no Quadro 2.

**Quadro 2:** Questões e objetivos do questionário estruturado

Questão	Objetivo
Questões iniciais	Caracterização dos pais entrevistados
1 a 4	Percepção dos pais no contexto de gestão democrática e participação cidadã
5 a 6	Participação dos pais no processo
7 e 8	Abordar o tempo como um fator de pouca participação cidadã no contexto escolar

**Fonte:** Dados da pesquisa.

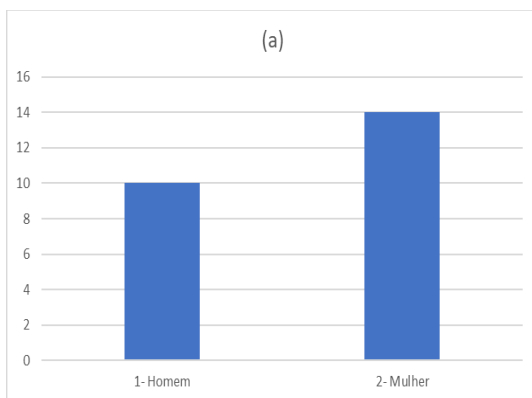
A coleta de dados na Escola Municipal de Educação Infantil Renascença foi realizada em março de 2019, por meio da aplicação individual e assistida de um questionário estruturado. Assim, os pesquisadores tiveram a oportunidade de esclarecer dúvidas sobre as questões abordadas. Ao acompanhar o processo de preenchimento manteve-se o anonimato dos participantes.

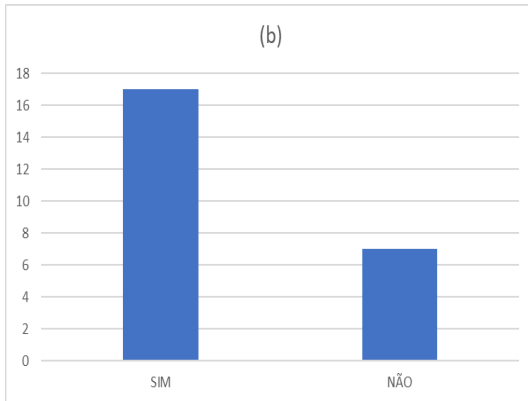
## 5. Resultados e discussão

A escola objeto de estudo pertence ao grupo de Escolas Municipais de Ensino Infantil de Belo Horizonte/MG-EMEI. O Jardim Municipal Renascença (hoje Escola Municipal de Educação Infantil Renascença) iniciou suas atividades em 21 de fevereiro de 1957, na Rua Macapá n°. 224, no bairro Renascença, permanecendo até hoje no mesmo endereço. Por ser a primeira Escola de Educação Infantil do município, não é raro encontrarmos várias gerações de uma mesma família que estudaram nesta instituição. Tornando-a bastante tradicional dentre as demais.

Nas questões iniciais buscou-se conhecer algumas características do público-alvo, tais como: gênero, grau de escolaridade e se tiveram outro parente que estudou na Escola Municipal de Educação Infantil Renascença.

**Figura 1:** Caracterização dos participantes: (a) gênero, (b) familiares que estudaram na escola e (c) grau de escolaridade



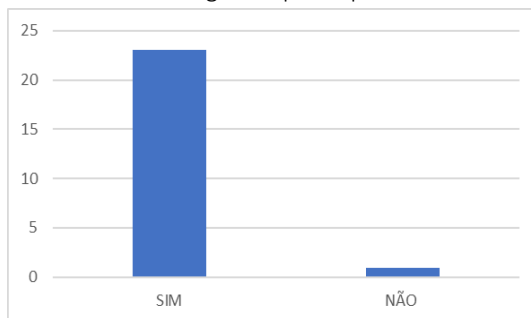


**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

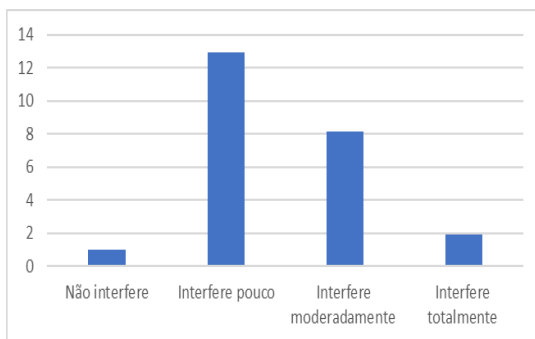
Dentre a amostra dos dados coletados, observou-se que 58% do público-alvo foram constituídos por mães e 42% por pais. Esses resultados demonstram uma maior participação das mães em relação aos pais no ambiente escolar. Quanto ao grau de escolaridade, a maioria, 57%, possui ensino médio completo.

Nas Figuras 2 a 5 são apresentados os resultados gráficos para os questionamentos relativos à percepção dos pais no contexto de gestão democrática e participação cidadã, correspondente a sequência das perguntas 1 a 4 realizadas no questionário.

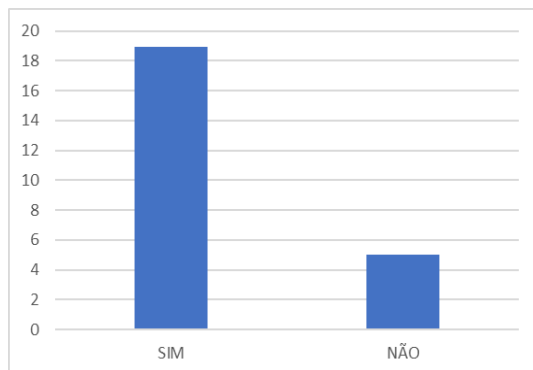
**Figura 2:** Você considera importante o envolvimento dos pais na construção de uma gestão participativa?



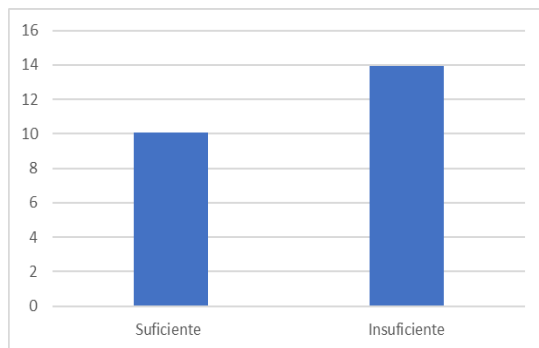
**Figura 3:** Em sua opinião, a sua participação interfere nas decisões atribuídas à gestão escolar?



**Figura 4:** Você tem conhecimento de como a comunidade pode participar na gestão escolar?



**Figura 5:** Você considera que o acesso à informação sobre a gestão escolar é: suficiente ou insuficiente?



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

Conforme a Figura 2, a maioria dos pais (96%) acredita ser importante o envolvimento deles no processo de construção de uma gestão participativa. Com relação à percepção da interferência dos pais nas decisões atribuídas à gestão escolar (Figura 3), mais da metade da amostra investigada acredita que sua participação pouco interfere. Observa-se que apesar da maioria da amostra afirmar que é importante a participação na gestão, grande parte dela considera que a participação cidadã não vai interferir na gestão escolar.

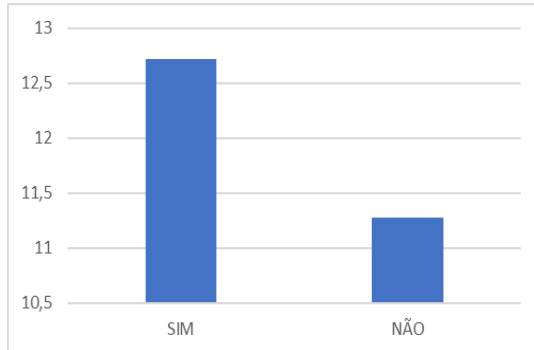
Na Figura 4 verifica-se que 79% dos pais que participaram da pesquisa afirmaram que conhecem as maneiras de participar de forma democrática da gestão escolar. Na Figura 5 para 58% dos pais convidados a responder o questionário, o acesso à informação de como contribuir para uma gestão democrática é insuficiente.

A referida pesquisa revela que há brechas para adequação e mudanças no processo de comunicação, ou seja, na forma de dialogar com os pais e demais atores. Logo, a Gestão Cidadã é um tema vasto e complexo, contudo, propõe-se encontrar uma forma de diálogo mais simples e de fácil compreensão, de forma a estimular a participação dos pais e responsáveis.

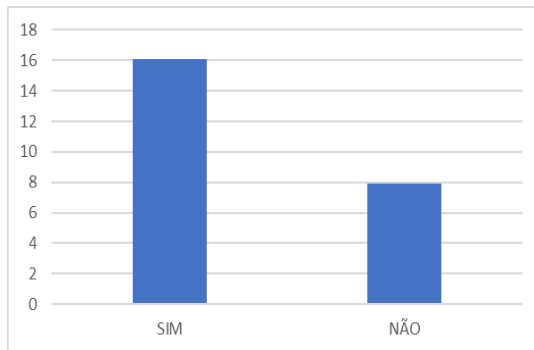


Nas Figuras 6 e 7 são apresentados os resultados gráficos para os questionamentos relativos à participação dos pais no processo.

**Figura 6:** Você participa do conselho fiscal, colegiado e/ou assembleias?



**Figura 7:** Você gostaria de participar e contribuir com o processo decisório avaliando prioridades, acompanhando e aprovando a aplicação dos recursos públicos?



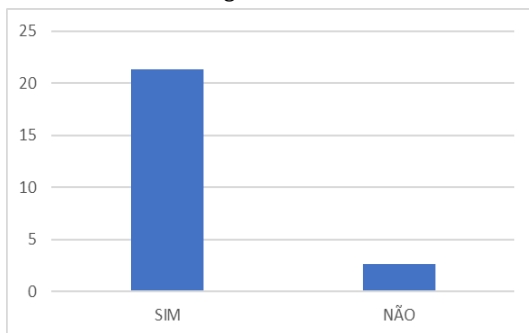
**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

Há um impacto positivo na pesquisa com relação à participação, a saber: 53% dos respondentes participam do Conselho Fiscal, Colegiado Escolar e/ou Assembleias. Esse dado fortalece a aspiração da administração pública em promover uma gestão participativa no âmbito

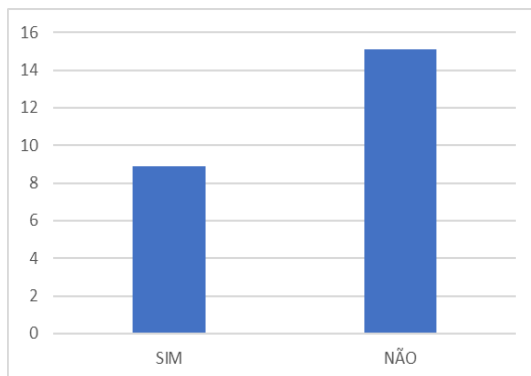
escolar. Pois, é justamente nas reuniões dos conselhos e assembleias onde a comunidade escolar é convidada a contribuir de forma democrática com a gestão, através de controle, fiscalização das ações e nos processos de criação e implementação de políticas públicas que promovam a melhoria do serviço prestado. Além disso, há um desejo dos entrevistados de participarem de forma mais efetiva do processo de gestão (Figura 7).

Nas Figuras 8 e 9 foi abordada a questão do tempo como um fator de pouca participação cidadã no contexto escolar, e ainda uma possível estratégia no que se refere à flexibilização e/ou disponibilidade do mesmo para esse fim.

**Figura 8:** Você acredita que a falta de tempo interfere na decisão de contribuir com a gestão escolar?



**Figura 9:** Você gostaria que as reuniões do conselho fiscal, colegiado escolar e/ou assembleia ocorressem em horários flexíveis?



**Fonte:** Dados da Pesquisa (2019).

Conforme apresentado na Figura 8, a maioria dos pais respondeu que a falta de tempo interfere na decisão de participação na gestão escolar e na Figura 9, 63% dos entrevistados expressaram a aspiração da permanência dos horários das reuniões.

Baseado nesses achados verificou-se que na instituição em estudo, 96% do público sob investigação acreditava que era importante o envolvimento dos pais na construção de uma gestão participativa, 53% destes entrevistados participavam do Conselho Fiscal, Colegiado Escolar e/ou Assembleias Escolares e 67% manifestaram a vontade de participar mais efetivamente, contribuindo para a construção de uma gestão participativa, transparente e atuante. Não coube neste estudo analisar de forma detalhada as dificuldades dos pais em comparecer às reuniões e eventos promovidos pela Escola, entretanto, o presente estudo salienta como sugestão de estudos a investigação sobre a necessidade de se repensar estratégias para trazer o maior número de pais possíveis para o ambiente escolar.

Como forma de contribuir para a melhoria da gestão participativa, buscou-se sintetizar os aspectos abordados no

questionário assistido, conclusões e sugestões de mecanismos de ação.

**Quadro 3:** Síntese dos aspectos abordados, principais conclusões e possíveis mecanismos de ação

Aspectos abordados	Principais conclusões	Mecanismos de Ação
Percepção dos pais no contexto de gestão democrática e participação cidadã	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Os pais consideravam importante o envolvimento deles no processo de gestão participativa.</li> <li>b) Contraditoriamente, os entrevistados compreendem que a participação deles não interferirá na gestão escolar.</li> <li>c) O maior número dos pais em estudo declarou que conhece as formas de contribuição para uma gestão democrática.</li> </ul>	Aprimorar os meios de comunicação da Escola com as famílias.
Participação dos pais no processo	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) Grande parte dos pais estudados afirmaram que participam do Conselho Fiscal, Colegiado e Assembleias.</li> <li>b) As informações sobre gestão escolar e participação cidadã não são suficientes.</li> </ul>	Investir em campanhas de conscientização e materiais de divulgação.
Fatores que explicam a pouca participação cidadã no contexto escolar	<ul style="list-style-type: none"> <li>a) A maior parte dos entrevistados alegou que a falta de tempo interfere na decisão de participar mais ativamente da gestão escolar.</li> </ul>	Oferecer horários alternativos para reuniões e assembleias.

**Fonte:** Elaborado pelos autores.

Em 2019, nas respostas apuradas na pesquisa realizada na EMEI Renascença, identificou-se que os pais/responsáveis têm o entendimento da importância da participação da comunidade escolar na construção de uma gestão cidadã, mas, ao mesmo tempo, não acreditam que podem interferir nas decisões atribuídas à gestão escolar. Uma parcela julga que falta a divulgação das informações sobre a gestão escolar para a comunidade escolar. Apesar do anseio manifestado pelos pais em contribuir para com a gestão escolar, a falta de tempo é um entrave a ser considerado. Diante disto, é preciso despertar em parcela da comunidade escolar a compreensão de que para alcançar uma gestão democrática as decisões devem ser coletivas. Somente com a participação de todos é possível fomentar ações estratégicas de gerência de recursos públicos a fim de alcançar a melhoria educacional.

### **Considerações finais**

Os últimos anos foram marcados por reformas educacionais e várias mudanças que promoveram a descentralização e o fortalecimento da autonomia escolar. Neste sentido, verifica-se que as legislações brasileiras federais, estaduais e municipais apontam para o interesse em promover e fomentar a gestão democrática. Todavia, não há de se pensar em gestão democrática sem pensar em participação cidadã. Salienta-se que os pais são convidados a participar da gestão escolar, seja nas eleições para o cargo comissionado de diretor e vice-diretor, nas Assembleias, no Conselho Fiscal, Colegiado Escolar, e no Orçamento Participativo da Criança e do Adolescente, momentos esses em que a comunidade escolar tem a perspectiva de se inteirar e de opinar sobre a gestão financeira, administrativa e pedagógica da escola. A participação efetiva desses vários atores envolvidos na gestão escolar constitui a essência para se atingir uma gestão democrática, eficiente, transparente e responsável, e conseqüentemente, uma melhora na

qualidade da prestação de serviço.

Em tempos de recursos insuficientes e aumento de demandas está cada vez mais complexo para os gestores gerenciar processos, recursos públicos e definir as prioridades da Escola. Nesse processo pode haver divergências de opiniões e conseqüentemente conflitos entre os atores envolvidos. Com o intuito de sanar essas deficiências, compete a administração da escola criar ações estratégicas que promovam uma gestão democrática. Neste sentido, o desenvolvimento de um projeto de gestão (administrativo e pedagógico) aliado ao diálogo com os atores é aconselhado para conscientizar os pais sobre a importância da participação cidadã na gestão democrática. Na busca de encontrar soluções para os problemas enfrentados nas escolas, os relatos do Banco de Experiências de Conselhos Escolares<sup>37</sup> podem servir como instrumento para que o gestor possa consultar se inspirar e adaptar à realidade enfrentada na sua escola. O referido Banco registra casos exitosos de escolas públicas de 23 estados da Federação, com a finalidade de dar publicidade a esses projetos.

Como sugestão de trabalhos futuros, quantitativamente propõem-se estudos que abordem uma amostra mais significativa de pais e responsáveis e tratamentos estatísticos mais rebuscados. Qualitativamente seria interessante entrevistar esses agentes, a fim de compreender de maneira mais aprofundada os fatores que os motivam a participar ativamente da vida pública.

De modo geral, conclui-se que as decisões devem ser tomadas coletivamente. As legislações contemporâneas asseguram a participação dos pais no processo de tomada de decisões referentes às ações financeiras, administrativas e pedagógicas. Assim, não é possível responsabilizar apenas os gestores e a administração pública pela qualidade do serviço ofertado. A comunidade em geral precisa entender

---

<sup>37</sup> Mais detalhes disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br>

o seu papel frente ao processo. Somente com a mobilização e participação da sociedade é possível obter uma gestão eficiente e transparente, e conseqüentemente, uma melhora na qualidade do ensino ofertado pela escola pública.

## Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e escolha do diretor**. Brasília: MEC, SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N. 9.394/96**. BELO HORIZONTE, Secretária Municipal de Políticas Públicas, **Diagnóstico da situação da criança, do adolescente e do jovem em Belo Horizonte** [recurso eletrônico]: Livro 8.: acesso ao lazer, cultura e atividades físicas / Cooperativa de Trabalho de Professores Universidade Livre; Amadeu Roselli-Cruz/ Dener Antônio Chaves / Dilma Fróes Vieira / Dimas Antônio Souza / Marco Antônio Couto Marinho, coordenação. – Belo Horizonte: UNILIVRECOOP, 2013.

\_\_\_\_\_, Secretária Municipal de Educação/ Gerência de Controle e Prestação de Contas e Subvenções, **Manual Operacional Caixas Escolares Escolas Municipais de Belo Horizonte**. 2015.

\_\_\_\_\_, Secretária Municipal de Educação, **Resolução SMED 001/2012**.

\_\_\_\_\_, **Lei Orgânica do Município**.1990.

CARNEIRO, R. M. **Curso de Formação Continuada de Equipes Gestoras de Unidades Escolares** – Módulo 3: A Construção do Projeto Político Pedagógico da Escola. Salvador: PROGED, UFBA, 2007.

ETCHEVERRY, C. A. L. Sociedad civil y participación ciudadana: cómo los actores sociales se hacen parte de las decisiones. **Interações**

(Campo Grande), v.9, n.2, p. 181-188, jul. /dez. 2008.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos e pesquisa**. 3a ed. São Paulo: Atlas; 1995

LIBÂNEO, J. C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. São Paulo: ed. Heccus, 2013.

LÜCK, H. **A gestão participativa na escola**. Petrópolis, Série Cadernos de Gestão, ed. Vozes, 2006.

MENEZES, E. T. de; SANTOS, T. H. dos. Verbetes projeto político pedagógico. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira**- Educabrazil. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <<http://www.educabrazil.com.br/projeto-politico-pedagogico/>>.

Acesso em: 24 de fev. 2019.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais**. 15.ed.— Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2013.

PREFEITURA MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE. **Orçamento participativo da criança e do adolescente OPCA**. Disponível em: <<https://prefeitura.pbh.gov.br/educacao/orcamento-participativo-da-crianca-e-do-adolescente-opca>> Acesso em: 25 fev. 2019

ROBERTS, N. Public deliberation in an age of direct citizen participation. **American Review of Public Administration**, v. 34, n. 4, p. 315-353, 2004.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2ª Ed. Porto Alegre. Editor: Bookmam. 2001.

SCOTT, Valentina de Souza Paes; MACHADO, Márcia Cristina da Silva; HORTA, Patrícia Maia do Vale, MACHADO, Carla Silva. A política de seleção de gestores escolares da rede municipal de educação de Belo Horizonte na perspectiva de modernização da gestão pública. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 3, n. 2, p. 42-59, 2013.



## NOTAS DE AUTORIA

**Carla Ruas Lucas** é especialista em Gestão Pública pela Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal de Minas Gerais, especialista em Gestão Escolar (Administração, Orientação e Supervisão) pela Faculdade Batista de Minas Gerias, especialista em Informática na Educação pela Faculdade de Administração Ciências e Educação Famart. Atualmente é Gestora Administrativa e Financeira na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte.

Contato: [carlarlucas@yahoo.com.br](mailto:carlarlucas@yahoo.com.br)

**Cleverson Ramom Carvalho Silva** é professor no Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IFSudesteMG), campus Manhuaçu. Doutorando em administração pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG, Mestre em Educação pela Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG e Bacharel em Economia e Administração. Membro-pesquisador do NEC-TraMa (Núcleo de Estudos Críticos - Trabalho e Marxologia).

Contato: [ramom.carvalho@outlook.com](mailto:ramom.carvalho@outlook.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

RUAS LUCAS, Carla; CARVALHO SILVA, Cleverson Ramom. Gestão participativa educacional: uma análise do comprometimento de pais e responsáveis na gestão escolar. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 193-218, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

## **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

## **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista Sobre Tudo os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 19/04/2021

Aprovado em: 08/07/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ADICIONAIS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS NÃO- PRESENCIAIS (APNPs): DESAFIOS NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES EM COMUNIDADES PRÁTICA EMERGENTES

Renata Gomes Luis

Nadia Karina Ruhmke-Ramos

**Resumo:** Neste relato de experiência trazemos reflexões sobre nossas identidades enquanto professoras de língua adicional da Educação Básica e professoras formadoras na transição do ensino presencial para as Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (APNPs). Para isso, fazemos considerações sobre uma comunidade de prática que se formou neste contexto entre os professores de línguas adicionais da escola, e falamos também de desafios que enfrentamos nas nossas salas de aulas virtuais ao retomarmos o trabalho com os estudantes. Em seguida, nos debruçamos sobre conflitos surgidos na busca pelo desenvolvimento do trabalho colaborativo com alunas-professoras que iniciaram seus estágios curriculares neste contexto de APNPs. Por fim, refletimos sobre como nossas atitudes durante os *feedbacks* síncronos e assíncronos

estão intimamente ligadas ao nosso constante desenvolvimento profissional.

**Palavras-chave:** Comunidades de Prática Emergentes; Trabalho Colaborativo; Identidade Profissional; Ensino Remoto; Línguas Adicionais

**Abstract:** We present in this report some thoughts regarding our identities as both Additional language teachers at a regular school and teacher educators in the transition from face-to-face teaching to online classes. To do so, we present some aspects of a community of practice that emerged in this context and the challenges we faced when dealing with our students in the virtual classrooms. Then, we discuss some conflicts that we identified in the development of the collaborative work with the student-teachers that also began their practice teaching in this context. Finally, we ponder on how our attitudes towards the synchronous and asynchronous feedback are intricately connected to our endless professional development.

**Keywords:** emerging communities of practice; collaborative work; professional identity; online teaching; additional languages

## Introdução

Neste relato, procuramos refletir sobre o processo que temos passado, como professoras de inglês do Colégio de Aplicação da UFSC e como professoras formadoras no estágio supervisionado em inglês da UFSC que ocorre no Colégio de Aplicação, em relação à nova experiência de ensino-aprendizagem por meio de Atividades Pedagógicas Não-Presenciais (doravante APNPs), em função da pandemia de Covid-19.

Nossa reflexão passará por dois diferentes momentos que vivenciamos na transposição do ensino presencial para o ensino através de APNPs, quais sejam, o 1º período, de abril a setembro de 2020, quando estávamos aprendendo *in loco* para podermos ensinar de forma remota assim como os primeiros meses dessa experiência, e o 2º período, de outubro de 2020 a abril de 2021, quando passamos a trabalhar efetivamente com o estágio supervisionado de inglês de forma remota.

Cada um desses momentos trouxe demandas diferentes para nossa experiência como professoras e formadoras de professores, produzindo conflitos inerentes ao momento vivido e suscitando aprendizagens e reflexões singulares. Para descrever e analisar tais experiências, traremos o suporte de dados gerados em conversas de *WhatsApp*, notas de campo de reuniões de estágio, além de conversas no chat público dessas reuniões e de reuniões entre nós (as professoras formadoras da escola). Esperamos que tais reflexões possam colaborar para o entendimento das particularidades do trabalho de ensino-aprendizagem no presente momento.

## **1. Tudo, ao mesmo tempo, agora: aprender e ensinar de forma remota.**

O ano de 2020 exigiu que toda a escola se reinventasse. Em poucos meses, nós professores tivemos que aprender a fazer uso de novas ferramentas e estratégias para o ensino que nos eram completamente novas<sup>38</sup>. A expressão que mais ouvimos no último ano foi a de que tínhamos de aprender a trocar a roda do carro em

---

<sup>38</sup> Algumas dessas experiências são discutidas nos textos publicados pela Revista SobreTudo que dedicou um número especialmente para a temática da Educação em tempos de pandemia. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/issue/view/238>>. Acesso em 29/04/2021.

movimento. E com esse sentimento de termos de dar conta de algo que estava acontecendo sem que tivéssemos tempo para refletir sobre nossas ações, iniciamos o trabalho com as APNPs.

Os primeiros meses que iremos descrever aqui ilustram toda a ansiedade vivida por nós a partir do momento em que as APNPs foram aprovadas pelo Colegiado Delegado<sup>39</sup> do Colégio de Aplicação (doravante CA) em caráter obrigatório a partir de 06 de julho, já que até aquele momento, estávamos enviando atividades em caráter optativo para os estudantes. Afastados fisicamente, pudemos perceber que algumas ferramentas, como o aplicativo de troca de mensagens *WhatsApp*, começaram a ser utilizadas como substituição, ainda que precária, ao contato e às conversas que, de outra forma, teríamos com nossos pares no ensino presencial.

Neste processo, observamos o fortalecimento de uma comunidade virtual de professores na qual estávamos inseridas no grupo de *WhatsApp* intitulado “Dúvidas do Colegiado”<sup>40</sup>. Sempre que alguém tinha uma dúvida, encontrava novos cursos, recursos ou tutoriais compartilhava as informações no grupo. Além disso, o grupo também servia como um base de apoio, negociação e afirmação das identidades nossas e daqueles professores. Embora cada uma de nós

---

<sup>39</sup> Segundo a definição no Regimento Interno do Colégio de Aplicação, o Colegiado Delegado é “órgão consultivo e deliberativo para as questões administrativas e pedagógicas, de pesquisa e extensão, em consonância com os interesses da Comunidade Escolar e a legislação vigente” (p.4, cap.3). Disponível em: <<https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf>>. Acesso em 25/4/2021.

<sup>40</sup> Este grupo de *WhatsApp* existia anteriormente às APNPs e tinha por objetivo principal a comunicação entre os membros a fim de solucionar dúvidas rápidas. O grupo também servia como uma ferramenta para tratar de assuntos profissionais de forma mais leve e diversas vezes demonstrava um vínculo pessoal afetivo entre os participantes.

estivesse trabalhando na sua disciplina, o trabalho colaborativo acontecia de forma que todes se sentiam acolhidos e ouvidos na medida em que também contribuían com novos conhecimentos.

Consideramos que o trabalho colaborativo se dá quando diferentes profissionais contribuem para um objetivo pedagógico comum partindo de um espaço de confiança e respeito. Essa dinâmica pode envolver alunes-professores e professores formadores (Wielewicki; Ruhmke-Ramos, 2020), ou acontecer, em diferentes formatos, entre profissionais (Johnson, 2009). Particularmente, no nosso contexto de trabalho, buscamos desenvolver uma parceria não hierarquizada em que todes contribuam de forma igualitária.

Demonstrações que a outrora interação presencial migrou, neste início, para uma interação virtual no grupo “Dúvidas do Colegiado” ocorria quando, por um motivo pessoal, algume professore não tinha acesso ao grupo por um certo período, ainda que curto. Nestes casos, a interação no grupo poderia ter sido tão intensa que era difícil para e professore conseguir acompanhar, como podemos ver no excerto abaixo:

[18:09, 29/05/2020] Renata: Gente, 450 novas mensagens!! Guerreiros!! Obrigada pela força!! Ainda vai longe aqui, mas melhorando. Abraços!

[18:09, 29/05/2020] Nice: Sério 😊 😊 450

Além de ser o novo espaço das antigas conversas presenciais, o grupo também era muito utilizado para o compartilhamento de ideias, cursos, tutoriais e novos recursos do Moodle<sup>41</sup> em um ambiente de colaboração mútua. Tal colaboração e troca identitária possivelmente emergia de uma relação mais horizontalizada e menos hierárquica, já que todes éramos professores responsáveis por nossas próprias

---

<sup>41</sup> Moodle é o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) utilizado pela Universidade Federal de Santa Catarina.

disciplinas e assim dividimos as angústias e conquistas das posições que ocupávamos, como podemos perceber no próximo excerto:

[19:00, 26/06/2020] Renata: gente, o BBB<sup>42</sup> é legal, dá pra fazer grupinhos, webconferências menores

[19:00, 26/06/2020] Fátima: Que booom

[19:00, 26/06/2020] Renata: ao vivo, feliz com esse BBB

[19:01, 26/06/2020] Fátima: Precisamos desse cursoooo

[19:01, 26/06/2020] Fátima: 😞

[19:01, 26/06/2020] Renata: eles [grupo de professores responsáveis pelo curso] vão abrir mais um

No exemplo, pudemos perceber a angústia da professora Fátima ao ainda não ter adquirido conhecimento em uma área que ela considerava crucial para suas aulas síncronas<sup>43</sup>, que se iniciariam oficialmente em poucos dias. O início das APNPs foi, de fato, marcado

---

<sup>42</sup> BBB, ou Big Blue Button “[é] um sistema de conferência web de código aberto para educação à distância. O acesso se dá dentro do ambiente do Moodle de cada disciplina. O BBB permite: acessar aulas síncronas diretamente do Moodle, que os professores e monitores gravem aulas síncronas, que os alunos tenham acesso às gravações das aulas, criar uma lista de aulas gravadas.” Disponível em: <http://piape.prograd.ufsc.br/files/2020/09/Como-usar-o-BBB-Aluno-1.pdf>. Acesso em 19/04/2021.

<sup>43</sup> Aulas ou momentos síncronos são os encontros online em que o professor e os estudantes de uma determinada disciplina e seus estudantes estão conectados em uma mesma sala virtual para o momento da aula enquanto que as aulas assíncronas são atividades preparadas previamente pelo professor que disponibiliza na plataforma Moodle, por exemplo e podem ser videoaulas, atividades interativas na própria plataforma, entre outros. Disponível em: <https://dlsb.paginas.ufsc.br/ensino-remoto-na-ufsc-esclarecendo-duvidas-sobre-aulas-sincronas-e-assincronas/>. Acesso em 25/04/2021.



por muita ansiedade por termos de ressignificar nossa forma de trabalhar, confrontar antigas crenças sobre ensino e planejarmos para o desconhecido. No grupo, encontramos um espaço seguro para compartilhar tais angústias e aprender juntas. Não somente as angústias, mas também as conquistas profissionais, de aquisição do novo conhecimento necessário à nova realidade educacional, eram compartilhadas entre nós e muito celebradas, como podemos ver no excerto abaixo:

[10:41, 29/06/2020] Nadia: Bom dia! Posso mostrar pra vocês minha experimentação em gravação, edição e legendagem?

[10:41, 29/06/2020] Nadia: to com muita vergonha, mas fiz um vídeo hahahaha

[10:41, 29/06/2020] Nadia: [compartilha o vídeo]

[10:48, 29/06/2020] Carla: I want to be your student [quero ser sua estudante], Nadia.

[10:52, 29/06/2020] Fátima: Aiiiiiiiiinnnn que orgulho!!!!

No excerto acima, uma de nós decide compartilhar com o grupo o primeiro vídeo gravado e produzido com objetivo educacional. Es outros participantes não demoram para elogiar, demonstrando apoio pelo resultado conquistado, sinalizando mais uma vez o ambiente de suporte, validação e integração entre todes e colaborando com a identificação delus com o grupo.

A ansiedade inicial demonstrada acima foi, aos poucos, se dissipando com o início efetivo das APNPs, porém, ao perceber como agora se estabelecem as interações e aprendizagem nos momentos síncronos e assíncronos, enfrentamos novos desafios, que trouxeram novas aprendizagens. Sem dúvida, a transposição do ensino presencial

para o remoto trouxe inúmeras perdas para a aula de língua adicional, especialmente no que se refere à interação em sala de aula síncrona e a prática da habilidade oral.

Antes, no contexto de aula de língua, o contato visual e o recurso da expressão corporal eram fundamentais para que os estudantes pudessem acompanhar e se desenvolver na língua, inclusive oralmente. Agora, no ambiente BBB, os estudantes relutam em ligar a câmera ou o microfone<sup>44</sup> e preferem se comunicar com o professor via *chat*. Sendo assim, a maior parte da interação se dá no *chat* público e por vezes no *chat* privado. Sem conseguir *feedback* visual e com pouco *feedback* oral por parte dos estudantes em relação à compreensão deles, nós temos lançado mão de outros recursos, como a ferramenta “enquete”, além de *feedback* escrito no *chat* a fim de compor uma imagem mais completa de como está sendo a aprendizagem dos estudantes durante a aula síncrona virtual.

Neste novo contexto, além das estratégias acima mencionadas, temos percebido a importância dos recursos visuais para o entendimento dos estudantes na aula síncrona de línguas, como por exemplo, apresentações em slides bem estruturadas trazendo as perguntas e informações-chave da aula, além do recurso digital “lousa” que nos permite escrever ou desenhar na própria apresentação, por exemplo, já que grande parte das interações e orientações são escritas. Na aquisição de novas palavras e expressões na língua adicional estudada, os estudantes têm a oportunidade de aprender o componente fonético através do exemplo oral que fornecemos como também o componente escrito, com o uso da lousa ou apresentação. O

---

<sup>44</sup> Podemos perceber uma diferença entre a interação nos momentos síncronos dos estudantes mais jovens, de 6º a 8º dos Anos Finais (AF) e de estudantes do 9º ano (AF) e Ensino Médio. Temos observado uma tendência maior entre os estudantes mais jovens em abrir a câmera e o microfone para interagir.

uso destes recursos visuais também se justifica por serem mais inclusivos, se levarmos em consideração a diversidade de nossos estudantes e a flexibilização necessária ao público-alvo da educação especial, oportunizando a toda a compreensão dos conceitos estudados.

Além dessas estratégias do momento síncrono, também lançamos mão de estratégias para melhor compreensão pelos estudantes das tarefas assíncronas a serem entregues. Enquanto no ensino presencial procurávamos trazer os enunciados das tarefas na língua-alvo, o inglês, a fim de que os estudantes tivessem o maior contato possível com a língua, no ensino através das APNPs, nos valemos do bilinguismo como aliado, ou seja, os enunciados são escritos em inglês e português, ou até mesmo em português. Isso se deve ao fato de que o contato com os estudantes está muito mais limitado e precisamos garantir que eles compreendam exatamente o que é pedido, para quando tiverem que estudar sozinhos. Finalmente, de forma a atender as diferentes características da aprendizagem dos estudantes, passamos a oferecer também suporte via *WhatsApp*, *e-mail*, Moodle, além de horários de atendimento síncronos.

## **2. Desafios na formação de professores de inglês através de APNPs - o estágio se inicia e se desenvolve**

Na seção acima, tratamos de mudanças percebidas na interação em sala de aula de língua inglesa (primordialmente através do *chat* por parte dos alunos) e na interação fora da sala de aula (com o aumento do uso de grupos de *WhatsApp* para conversas profissionais e interação com os alunos) a partir do novo contexto de ensino remoto. Além disso, discutimos mudanças na mediação da aprendizagem (com um maior uso de recursos visuais nas aulas síncronas e bilinguismo nas tarefas) e no *feedback* (para os estudantes e deles para nós), que têm se dado muito através da linguagem escrita. Tais características foram também

identificadas em certa medida com o início de nosso trabalho como professoras formadoras de estágio a partir de setembro de 2020. E é sobre os desafios e aprendizagens neste processo de formação de professores que gostaríamos de propor algumas reflexões.

A experiência que descreveremos abaixo se deu no âmbito de nosso papel como formadoras de professores de inglês, o qual compartilhamos com uma professora do Departamento de Metodologia de Ensino de inglês da UFSC, Paula. Cada uma de nós orientou uma dupla de alunas-professoras estagiando nos 6º e 9º anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Os dados que traremos neste relato foram gerados no grupo de estágio formado por uma de nós, Renata, com a professora formadora Paula e as alunas-professoras Sara e Carolina, em uma turma de 9º ano de inglês do Colégio de Aplicação. Um dos princípios norteadores do estágio supervisionado de inglês no nosso contexto é o trabalho colaborativo que procuramos desenvolver ao forjar comunidades de prática de professores.

Para Wenger (1998), uma comunidade de prática consiste em um grupo de indivíduos que se engajam mutuamente na negociação de uma iniciativa comum, desenvolvendo assim, um repertório compartilhado. No estágio supervisionado em inglês, nos moldes como ele ocorre no CA, procuramos compartilhar não uma, mas duas iniciativas comuns a todos os participantes das comunidades de prática formadas entre alunas-professoras e professores formadores. Tais iniciativas se referem tanto à aprendizagem da língua inglesa dos estudantes do colégio, partindo de uma perspectiva de língua como prática social, quanto à aprendizagem profissional das alunas-professoras.

Os conflitos/desafios que mais se destacaram em nossa nova experiência com o estágio supervisionado de forma remota tiveram relação com maiores dificuldades na comunicação entre as alunas-professoras e as professoras formadoras, tanto em relação aos

*feedbacks* assíncronos enviados pelas professoras formadoras quanto nas participações das professoras formadoras durante as aulas síncronas das alunas-professoras, participações vistas por elas como *feedback* síncrono sobre o andamento de determinada aula.

Discutiremos, primeiro, as dificuldades de comunicação e aprendizagem das alunas-professoras em relação aos *feedbacks* assíncronos. Desde que migramos nossas atividades pedagógicas para o ensino remoto, temos escutado que no ensino remoto, deveríamos priorizar as atividades assíncronas a serem trabalhadas com os estudantes<sup>45</sup> uma vez que não há como garantir acesso a todos os estudantes no momento síncrono, por diversos motivos. Dessa forma, muitas das atividades do estágio supervisionado em inglês e dos *feedbacks* as alunas-professoras também têm ocorrido de forma assíncrona, mais especificamente os *feedbacks* escritos às alunas-professoras, em planos de aula, relatos reflexivos de aulas, documentos de avaliação do processo de formação delas, enviados por *e-mail*, *WhatsApp*, ou postados no Moodle.

Temos realizado reuniões síncronas com as duplas de estágio uma vez por semana, com duração de 1 hora. Porém, boa parte dessas reuniões são utilizadas para preparação das aulas das alunas-professoras e raramente para avaliação das aulas ministradas, por questões de tempo. No excerto abaixo, eu, Renata, e Paula fazemos uma avaliação da experiência de aprendizagem do grupo em estágio e comentamos sobre a necessidade de mais momentos síncronos com as alunas-professoras a fim de conseguirmos conversar com mais calma sobre suas aulas, (re)avaliando cada passo e decisões tomadas pelo grupo.

---

<sup>45</sup>Como discutido na palestra “Docência nas Atividades não-presenciais”, de Helder Gusso, na Semana Pedagógica do IFSC, 27/07/2020, disponível em: <https://moodle.ifsc.edu.br/mod/page/view.php?id=217991>. Acesso em 28/04/2021.

[10:01, 20/04/2021] Renata: Mas uma coisa que talvez pudéssemos pensar diferente pra es outres estagiáries é um *feedback* em reunião

[10:01, 20/04/2021] não sei o que vc pensa sobre isso

[10:01, 20/04/2021] mas sinto que o *feedback* apenas escrito pra elas, elas têm dificuldade de entender

[10:01, 20/04/2021] Paula: sim, tb sinto isso. Cada dupla tem movimentos diferentes, mas tb venho pensando sobre o processo de cada e como dar conta

[10:01, 20/04/2021] Renata: só q claro demanda mais tempo de reunião e não somente 1 hora

[10:01, 20/04/2021] Paula: podemos falar mais sobre isso sim

[10:02, 20/04/2021] Renata: sabe aquele lance de tipo 'como se sentiram com a aula?' q é algo q faz a gente entender muita coisa de como elas estão processando as coisas.

[10:05, 20/04/2021] Paula: sim, é superimportante. Mas com elas, tem sido todo o foco em dar conta dos incêndios que essa parte tem ficado de fora

[10:05, 20/04/2021] Paula: tb sinto muita falta e acho que elas tb (conversa por *chat* do aplicativo *WhatsApp*)

Paula e eu, Renata, acima, comentamos as limitações que notamos nos *feedbacks* escritos, como os planos de aula, por exemplo, para a aprendizagem docente das alunas-professoras. Neste sentido, os questionamentos e sugestões que fazemos buscam desafiar o que Lortie (2002) define como “aprendizagem pela observação” que é

quando es alunes-professores reproduzem o que consideram ser estratégias adequadas de ensino, mas que são formadas pela personalidade individual resultante de memórias afetivas, imitativas e intuitivas de ensino e não por princípios pedagógicos. Percebemos que ruídos de comunicação costumam se instalar no grupo quando tais questionamentos e sugestões feitos por nós nos *feedbacks* assíncronos são ignorados, sem que haja oportunidade de conversar sobre os motivos que levaram as alunas-professoras a não os responder. No excerto acima, eu, Renata, sugiro que um destes motivos pode ser a falta de compreensão das alunas-professoras sobre o que está sendo proposto/desafiado, porém consideramos que pode igualmente haver discordâncias delas em relação às propostas, que não são suficientemente verbalizadas<sup>46</sup>.

Paula e eu (Renata) discutimos, acima, possibilidades para minimizar tais desentendimentos, que parecem surgir de falhas na comunicação com as APNPs. No contexto presencial, além de fazermos o *feedback* escrito, nos encontrávamos regularmente para conversarmos sobre o planejamento e, sempre que possível, nos reuníamos após as aulas ministradas pelas alunas-professoras para conversar sobre as primeiras impressões da aula. Além disso, cada grupo de estágio comumente encontrava com outros grupos de alunes-professores e sempre conseguiam compartilhar alguma informação ou experiência. E claro, ao rotineiramente frequentarem a sala dos professores de línguas adicionais e outros espaços escolares, es alunes-professores podiam ouvir algume professore conversando sobre seu planejamento, questões relacionadas à sala de aula ou mesmo compartilhar com elus suas dúvidas e incertezas, o que de fato ocorria.

---

<sup>46</sup> Embora procuremos sempre salientar às alunas-professoras que somos um time de professoras e deixá-las à vontade para se posicionarem em relação às propostas, frequentemente ouvimos delas que o fato de estarem sendo avaliadas por nós influenciam suas ações e reações no estágio.

E eram nessas conversas informais e espontâneas onde se apresentavam diversas oportunidades de aprendizagem e crescimento.

Em contrapartida, no ensino remoto, temos menos oportunidades de encontros síncronos para que essa troca aconteça. Nossos encontros acontecem de forma periódica e com tempo limitado devido ao nosso cronograma de trabalho, dos professores formadores do Departamento de Metodologia de Ensino e dos alunos-professores, que estão trabalhando de casa. Por isso, o *feedback* após a regência de cada aula dificilmente se dá de imediato, ele acontece de forma escrita, sistematizada. De forma a tentarmos contornar essa ausência de momentos de troca, temos dado preferência ao *feedback* escrito, mas temos observado que quando esse *feedback* não acontece imediatamente, muitas observações e sensações, por exemplo, podem se perder.

Neste momento em que estamos finalizando o primeiro ano letivo de estágio no formato de APNPs, avaliamos que o *feedback* escrito pode trazer dificuldades que não havíamos previsto. Elas têm reclamado com frequência do tempo despendido para leitura do material e muitas vezes demonstram não entender o texto escrito. Como alternativa, temos utilizado mensagens de voz no *WhatsApp* e mensagens mais curtas para elucidar pontos nebulosos. Entretanto, ainda não é possível avaliar se essas estratégias estão efetivamente auxiliando na melhor compreensão dos *feedbacks*.

A dificuldade na compreensão dos apontamentos feitos por nós não é algo novo. Sempre que nos deparamos com algum conceito novo, ou questionamentos sobre a nossa prática, podemos levar algum tempo para internalizarmos essa nova informação. Entretanto, verificamos que as dificuldades de compreensão durante o ensino remoto são maiores. E agora nos questionamentos sobre a origem dessa dificuldade, se ela está relacionada ao estilo de aprendizagem de cada aluna-professora, à forma como o conhecimento é construído em



nossa sociedade, privilegiando uma tradição mais oralizada, ou se são questões de dificuldade de aprendizagem.

Outro conflito experienciado por nós e sobre o qual procuramos refletir tem relação com a nossa participação nas aulas síncronas ministradas pelas alunas-professoras, que pode ser vista por elas como ‘interferência’ em suas aulas, como mostra o excerto abaixo.

O grupo de estágio (alunas-professoras e professoras formadoras) faz uma avaliação da última aula ministrada pelas alunas-professoras, que contou com a participação de estudantes da disciplina de metodologia de ensino de inglês observando as aulas das alunas-professoras. Sara (aluna-professora) diz que um destes estudantes de metodologia comentou com ela após a aula que achou que as professoras formadoras estavam interferindo muito na aula e que isso a fez concordar com ele. Carolina (aluna-professora) concorda, dizendo que algumas intervenções na aula, que são pra elas, as desnor-teiam, ao invés de ajudar. Renata se justifica dizendo que para ela, a aula também é dela, pois embora as alunas-professoras surjam com as propostas iniciais, o plano sempre é construído a quatro mãos, que se sente participante de um time de professoras e que sente muita responsabilidade pela aprendizagem dos alunos do CA, então procura aproveitar oportunidades de aprendizagem para elas que surgem durante a aula. Sara então questiona Renata: “E responsabilidade com a nossa aprendizagem?” Paula diz que é responsabilidade com a aprendizagem delas também, pois as professoras formadoras haviam percebido que os *feedbacks* escritos

que estavam dando sobre as aulas não estavam sendo eficazes para as alunas-professoras compreenderem o que queriam dizer, de forma que as professoras formadoras optaram por sinalizar, durante a aula, os pontos de interesse apontados nos *feedbacks* (Notas de campo, reunião de estágio por videoconferência, 08/04/2021)

Para refletirmos sobre esse excerto descreveremos, primeiramente, a forma como vimos a participação dos professores formadores durante as aulas dos alunes-professores no modelo presencial e remoto. Durante as aulas presenciais que antecederam a pandemia, enquanto um alune-professore estava ministrando sua aula, os professores formadores se sentavam ao fundo da sala para acompanhar a aula comandada pelo alune-professore que por vezes recorria aos professores formadores para suporte de forma discreta, no que chamamos de um “cantinho da sala de aula”. Da mesma forma, quando as aulas presenciais ou parte delas se caracterizavam por discussões com a turma toda, no que chamamos de grande grupo, os professores formadores poderiam optar por participar da discussão ou apenas observá-la acontecer (sempre dependendo de como viam seus papéis no momento e os objetivos que possuíam a partir do entendimento de tais papéis).

Há algumas mudanças importantes trazidas pelo ensino remoto para a nossa participação nas aulas dos alunes-professores. Se a nossa participação é pelo *chat* público ou microfone isso significa que estamos nos engajando nas discussões do grande grupo ou dizendo algo que pode ser ouvido por todos na aula. Em contrapartida, se utilizamos o *chat* privado para nos comunicarmos com as alunas-professoras, podemos estar querendo chamar a atenção delas para algum aspecto da aula, em voz baixa, o que no ensino presencial seria “chamar no cantinho da sala”. Além desses aspectos, o nosso uso da câmera

durante as aulas delas é algo que vem a somar às discussões sobre a nossa participação nas aulas.

Com relação ao uso da câmera, desde as primeiras aulas ministradas pelas alunas-professoras, mantivemos nossas câmeras sempre ligadas, como forma de ser um suporte visual para as alunas-professoras, com o intuito de deixá-las mais seguras e como forma de conexão entre elas e es alunes. Entretanto, após as discussões sobre intervenção nas aulas trazidas no excerto acima, eu, Renata, comecei a considerar deixar minha câmera desligada, para que no primeiro plano da aula aparecesse somente as alunas-professoras, já que es alunes dessa turma, de fato, não ligam suas câmeras. Tal reflexão é muito particular às aulas mediadas por computador, que nos colocam em primeiro plano com as alunas-professoras. Nas aulas presenciais de outrora, nós não nos posicionávamos à frente da sala, com as alunas-professoras, durante a realização das aulas. Ao contrário, embora interagíssemos com es estudantes sempre que necessário, nós estávamos geralmente ao fundo, numa espécie de segundo plano, e nossas reações à aula não eram facilmente vistas pelos alunes, que focavam nas professoras que comandavam a aula.

Quanto a participação durante o momento síncrono, para mim, Renata, como já demonstrado no excerto trazido, me vejo como participante da aula, assim como todes, e sou professora igualmente responsável pela aula, utilizando a câmera, microfone e *chat* público para conversar com todes, pois “não há nada que es alunes não possam saber em relação ao desenrolar da aula” [Renata, reunião de escrita deste relato]. Já para mim, Nadia, também me vejo como participante, mas procuro interferir no momento síncrono o mínimo possível, utilizando o microfone apenas quando sou solicitada pelas alunas-professoras ou quando alguma informação importante precisa ser compartilhada. Desta forma, opto pelo uso do *chat* privado para

conversar com as alunas-professoras de forma a elucidar alguma dúvida pontual.

Ao refletirmos sobre o uso do *chat* privado, eu, Renata, ao contrário, explico que dificilmente opto pelo uso do *chat* privado, pois temo que isso possa indicar, para as alunas-professoras, um tipo de reprimenda, quando de fato vejo minhas contribuições apenas como participação ativa. Eu, Nadia, não compartilho da mesma percepção pois acredito que, como as alunas-professoras trabalham em duplas, seria uma estratégia escrever para aquela que não está conduzindo a aula naquele momento. Entretanto, reconheço que não há como ter garantias de que a pessoa conseguirá ver a mensagem, pois ela também está acompanhando o *chat* público.

O conflito gerado na aula de Sara e Carolina, que identificaram uma excessiva participação/interferência minha, Renata, e de Paula durante sua aula me fez repensar a forma como participava, quiçá demasiado, das aulas das alunas-professoras. Ao compartilhar tal experiência com Nadia, identificamos diferenças na maneira como participávamos das aulas ministradas pelas alunas-professoras, utilizando ferramentas como microfone, câmera, *chat* público e *chat* privado, demonstrado acima. Refletimos então sobre como tais diferenças pareciam estar conectadas às diferentes identidades que construímos como professoras da turma e formadoras de professores.

Nossa identidade como professoras da turma direciona nossos esforços à aprendizagem de inglês pelos estudantes do CA, enquanto nossa identidade como formadoras de professores direciona nossa energia à aprendizagem profissional des alunes-professores. Em alguns momentos, podem surgir conflitos relacionados ao hibridismo presente nestas duplas posições (Bührer, 2012) e nos duplos objetivos da comunidade (aprendizagem de inglês des estudantes do CA e aprendizagem docente des alunes-professores). No excerto que trouxemos acima, pudemos observar tal conflito quando Sara me

posiciona, Renata, no papel de formadora de professores enquanto eu me posicionava como professora da turma.

Em relação a nosso processo de construção identitária como professoras e formadoras de professores, refletimos que eu, Nadia, pareço estar mais confortável que Renata na posição de formadora de professores, conseguindo distanciar-me mais da aula das alunas-professoras e assim possibilitando um maior desenvolvimento de autonomia por parte delas. Provavelmente o fato de ter mais experiência como formadora de professores, há 11 anos no CA, faz com que me sinta mais confortável nesta posição que Renata. Diferentemente, eu, Renata, atuo há 2 anos como formadora de professores no CA, de forma que minha identidade como professora de inglês, acumulada ao longo de 14 anos de experiência, pode ser mais proeminente em diversos momentos em que interajo com a turma durante as aulas das alunas-professoras.

Além de possuímos trajetórias profissionais diferentes, a forma com a qual cada uma de nós negocia identidades e significados nos diversos grupos de estágio que orientamos, ou seja, nas diversas comunidades de prática (Wenger, 1998) que participamos, certamente influencia os diferentes posicionamentos assumidos, já que estamos sempre lidando com alunes-professores diferentes, que estão no processo de (re)construção de suas próprias identidades docentes. Como já mencionei acima, eu, Renata, me sentia parte do time de professoras, todas responsáveis pela aula, e de certa forma, isso me inseria de forma profunda na comunidade de prática com as professoras Paula, Sara e Carolina, pois avaliava que o sucesso e fracasso da aula era também meu. Em contrapartida, eu, Nadia, embora participasse ativamente de outra comunidade de prática com outro grupo de alunas-professoras, conseguia marcar minha posição de professora formadora com muito mais facilidade e assim refletir

criticamente sobre a aula ministrada pelas alunas-professoras, que era exclusivamente delas.

Além das questões identitárias mencionadas acima em relação a forma diversa como participávamos das aulas síncronas das alunas-professoras, refletimos também sobre tal participação/intervenção das professoras formadoras como forma de aprendizado para as alunas-professoras e não somente para es estudantes do CA, como sugerido por Paula no excerto acima.

Nos *feedbacks* escritos que fazíamos era bastante comum que as alunas-professoras lessem, mas não os respondessem, como já discutimos anteriormente, ou que lessem, concordassem com as reflexões, mas que não conseguissem traduzi-las para sua prática, ou seja, transformar sua prática<sup>47</sup>. Por este motivo, nossa intervenção/participação nas aulas online das alunas-professoras pode ser uma maneira de explicitar para elas exatamente os momentos nos quais têm a oportunidade de fazer diferente, experimentar, transformar suas ações pedagógicas.

É importante salientar o que pode consistir em tal participação/intervenção das professoras formadoras durante as aulas das alunas-professoras. Tal 'intervenção' pode variar entre dar sugestões para as alunas-professoras no microfone ou *chat* (público ou privado), questionar es estudantes sobre aspectos sendo trabalhados em sala, dar/complementar informações trazidas pelas alunas-professoras para es estudantes, disponibilizar atividades no Moodle e compartilhar links de tarefas no *chat*, entre outros. Entretanto, pudemos perceber que nem sempre, para as alunas-professoras, há

---

<sup>47</sup> Temos consciência que processos de mudança levam muito tempo de reflexão sobre/na prática e que as alunas-professoras irão aprender muito mais com outras experiências como professoras, mas também acreditamos que o estágio é um momento de aprendizagem muito rico para elas, de forma que procuramos aproveitar todas as oportunidades.

excesso de intervenção por parte das professoras formadoras, muitas vezes há também a falta. No excerto abaixo, extraído do *chat* da reunião de avaliação do estágio, Sara me questiona, Renata, sobre não ter agido em um momento no qual ela considerava que precisava de ajuda no andamento da aula.

Sara (14:27): é que na última aula a Renata pediu o link [da tarefa], fiquei ahh uma ajudinha pra já por seria bom agora :( rs  
Renata (14:27): e eu pensando, não vou por pq vou estar influenciando muito e elas já falaram q não estão gostando rrsrs  
(08.04.2021 - reunião de avaliação do estágio)

No excerto acima, percebemos que quando a intervenção é esperada e não ocorre, ela também pode gerar conflitos. Como professoras formadoras estamos sempre nos questionando sobre o equilíbrio de tais intervenções/participações nas aulas das alunas-professoras, ou seja, o quanto é muito e o quanto é muito pouco? Quais intervenções/participações podem efetivamente ajudá-las e quais, ao contrário, as prejudica? Como conseguimos ter consonância entre nosso interesse pela aprendizagem de nossos estudantes e nosso interesse pela aprendizagem dos alunos-professores? O que fazer quando, sob o ponto de vista de algum membro da comunidade de prática (Wenger, 1998) tais interesses entram em conflito? São questões sem resposta fácil, mas que, como questões, nos levam adiante, nos movimentam, nos deslocam de uma posição confortável.

Como vemos salientando ao longo do relato, as novas dinâmicas que temos descrito no trabalho remoto de formação de professores parecem ser influenciadas tanto pelo novo contexto remoto de ensino-aprendizagem quanto pelo processo de construção/reconstrução das identidades de professores formadores e alunos-professores, participantes das comunidades de prática que se forjam no estágio. Os

conflitos trazidos no processo de formação docente das alunas-professoras compõem esse momento de intensa aprendizagem do estágio e não devem ser vistos de forma negativa.

As questões apresentadas aqui principalmente no que tange às dificuldades de comunicação entre alunes-professores e professores formadores são muito importantes pois teremos, pelo menos, mais um semestre letivo acontecendo no formato remoto. Neste sentido, talvez possamos pensar em outras formas de trabalho que tentem privilegiar o encontro, mesmo que virtual, para aprimorar o diálogo entre professores formadores e alunes-professores e a aprendizagem. Dessa forma, podemos descobrir se o aumento de momentos de encontro e *feedback* síncronos, poderão impactar positivamente no desenvolvimento do trabalho pedagógico e na formação de professores.

### **Considerações finais**

Neste relato de experiência compartilhamos nossa vivência com a transição do ensino presencial para as APNPs refletindo sobre nossa identidade profissional como professoras de língua adicional e professoras formadoras. Nessa transposição, observamos a transformação e surgimento de uma nova comunidade de prática através de um grupo no aplicativo *WhatsApp*. Este grupo deixou de ter um caráter informativo e passou a ter um novo objetivo comum, a apropriação das ferramentas necessárias para o retorno das atividades escolares, agora em um contexto completamente novo, de ensino remoto. E para isso, observamos um ambiente propício para que o trabalho colaborativo acontecesse, pois criou-se um espaço em que as pessoas se sentiam confortáveis e acolhidas ao expressarem suas dificuldades, frustrações e conquistas.



Com o início das APNPs, observamos que este espaço foi deixando de ser utilizado com a mesma frequência e então começamos a vivenciar as diferenças no ensino remoto ao trabalharmos com nossos estudantes. Percebemos que não poderíamos mais conduzir as aulas da mesma forma, precisamos adaptar o insumo linguístico oferecido, as interações entre pares, e a forma como oferecemos *feedback* e entramos em contato com eles.

E por fim, ao iniciarmos o trabalho com o estágio curricular obrigatório, percebemos que ao adotarmos estratégias semelhantes de *feedback*, majoritariamente escrito, houve muitos problemas de comunicação e de compreensão que acabaram gerando conflitos referentes a mediação conduzida pelas professoras formadoras, principalmente com relação ao *feedback* síncrono. Quando as alunas-professoras questionam os posicionamentos das professoras formadoras, como evidenciado na forma como percebem a intervenção na sala de aula virtual, começamos a refletir sobre nossas posturas enquanto professoras formadoras, que também são professoras das turmas onde o estágio acontece.

Essa dupla identidade, aliada ao processo de constante desenvolvimento profissional e identitário nos levou a refletir sobre como nossas ações estão diretamente relacionadas com nossas crenças e formação e assim, a reavaliar algumas estratégias adotadas até então para que possamos oferecer melhores condições para que o trabalho colaborativo também aconteça entre as alunas-professoras e as professoras formadoras.

Sabemos que o trabalho colaborativo também apresenta desafios específicos nesse contexto, pois além de lidarmos com questões já conhecidas como integração entre os membros do grupo, diferentes perspectivas de trabalho, estilos de aprendizagem, características individuais, e estabelecimento de um vínculo afetivo e de confiança, precisamos fazer isso com pouco contato e interação.

## Referências

- BÜHRER, E. A. C. **Identidade e hibridismo**: discutindo a condição de aluno-professor no estágio supervisionado em língua inglesa. 223 f. Tese de Doutorado. PRPPG, Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2012.
- JOHNSON, K. E. **Second language teacher education**: a sociocultural perspective. New York: Routledge, 2009.
- LORTIE, D. **Schoolteacher**: a sociological study. London: University of Chicago Press, 2002.
- WENGER, E. **Communities of practice**: Learning, meaning, and identity. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.
- WIELEWICKI, H. G.; RUHMKE-RAMOS, N. K. Construção de uma Relação Orgânica e Simétrica entre Universidade e Escola: insights a partir da parceria no estágio curricular supervisionado em inglês no Colégio de Aplicação da UFSC. In: SOUZA, A. R. B. et al (Orgs.) **Anos Iniciais do Ensino Fundamental**: estágio curricular e formação docente. Florianópolis: Insular livros, 2020, p. 291-311.

## NOTAS DE AUTORIA

**Renata Gomes Luis** é Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de inglês do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: [renata.gomes@ufsc.br](mailto:renata.gomes@ufsc.br)

**Nadia Karina Ruhmke-Ramos** é Doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Santa Catarina e professora de inglês do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: [nadia.ramos@ufsc.br](mailto:nadia.ramos@ufsc.br)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

LUIS, R. G.; RUHMKE-RAMOS, N. K. Ensino-aprendizagem de línguas adicionais e formação de professores nas atividades pedagógicas não-presenciais (APNPs): desafios na construção de identidades em comunidades prática emergentes. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p.219-244, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Parecer n. 2.833.755

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 30/04/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## ENTRE A ESPERANÇA E AS CONDIÇÕES MATERIAIS: RELATO DE EXPERIÊNCIA SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO EM INGLÊS EM TEMPOS DE ENSINO REMOTO E PANDEMIA

Scharlene Clasen  
Priscila Fabiane Farias

**Resumo:** A pandemia da COVID-19 trouxe um enorme impacto em diversos âmbitos. Um deles foi a necessidade de estabelecer políticas de distanciamento social e, por conseguinte, grande parte das atividades começaram a ser realizadas de modo virtual. Uma dessas atividades foi o ensino que, em muitos locais, passou a ser realizado de modo remoto. Docentes e aspirantes à docência se viram diante da necessidade de lidar com uma realidade para a qual ainda não haviam sido preparados/as teórica e/ou experencialmente. Esse texto objetiva relatar e refletir sobre a experiência de um estágio supervisionado em língua inglesa dentro do referido contexto. O estágio ocorreu durante o segundo semestre de 2020 e primeiro semestre de 2021 com uma turma do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Santa Catarina. A atuação pedagógica foi baseada em pressupostos da Pedagogia Crítica (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; HOOKS, 1994; GIROUX, 2011), da abordagem baseada em

projetos (JORDÃO, 2014) e do letramento midiático crítico (NA e KIM, 2003). Partindo dessa experiência, esse texto terá como fio condutor duas perguntas: É possível realizar um estágio em inglês durante a pandemia de forma remota da perspectiva da Pedagogia Crítica? Como manter a esperança em meio ao desespero e dificuldades presentes nesse contexto? Essas questões são abordadas através da intersecção entre a compreensão das condições materiais (MARX, 2011; MARCUSE, 1970) e a esperança como imperativo existencial (FREIRE, 1997).

**Palavras-chave:** Estágio Supervisionado; Ensino de Inglês; Pedagogia Crítica

**Abstract:** The COVID-19 pandemic had a huge impact in several areas. One of them was the need to establish social distancing policies and, therefore, a large part of the activities began to be carried out virtually. One of these activities was teaching, which, in many places, started to be carried out remotely. Teachers and aspiring teachers were faced with the need to deal with a reality for which they had not yet been prepared theoretically and/or experientially. This text aims to report and reflect on a supervised student-teaching experience of English within the remote learning context. The classes took place during the second semester of 2020 and the first semester of 2021 with a group of 1st year high school students from Colégio de Aplicação, at Universidade Federal de Santa Catarina. The pedagogical proposal was based on the principles of Critical Pedagogy (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; HOOKS, 1994; GIROUX, 2011), project-based approach (JORDÃO, 2014) and critical media literacy approach (NA e KIM, 2003). Drawing on this experience, the discussion will address two questions: Is it possible to experience student-teaching practices of English during the pandemic in the remote learning environment from the perspective of Critical Pedagogy? How to exercise hope in the midst of despair and

difficulties presented in this context? These issues are here addressed through the intersection of understanding material conditions (MARX, 2011; MARCUSE, 1970) and exercising hope as an existential imperative (FREIRE, 1997).

**Keywords:** Student-teaching; English teaching; Critical Pedagogy

### Considerações iniciais

Com o objetivo de contextualizar possíveis leitores e leitoras, este texto emerge a princípio como uma atividade avaliativa do Estágio Curricular Obrigatório do curso de Letras - Inglês da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. A atividade em questão solicitou a criação de um "*position paper* narrativo crítico" que possibilitasse reflexões críticas e posicionamentos perante as vivências de estágio. Seja como consequência intencional da atividade em si ou não, posso dizer que já ali, no momento da leitura da instrução da atividade, eu<sup>48</sup>, Scharlene, na época aluna da disciplina de estágio, iniciei meu processo reflexivo, ao questionar-me sobre como dar conta de tal solicitação, já

---

<sup>48</sup> Conforme explicitado na introdução deste texto, a discussão aqui posta é oriunda de uma atividade de estágio supervisionado. Neste sentido, o texto foi inicialmente construído pela então aluna, Scharlene Clasen, e posteriormente lido, orientado e revisado pela então professora-orientadora, Priscila Fabiane Farias. Em um segundo momento, na tentativa de transformar este texto inicial em um relato de experiência fundamentado teoricamente, ambas Scharlene e Priscila, engajaram-se no exercício da leitura e da revisão da discussão proposta no texto, bem como de sua argumentação teórica. Contudo, ainda que se possa dizer que este texto tenha sido produzido a quatro mãos, há de se reconhecer o protagonismo experiencial e autoral da primeira autora, que se permite revisitar suas vivências e refletir sobre estas em um constante exercício da práxis freireana. Neste sentido, justifica-se a decisão de ambas as autoras em preservar o uso da primeira pessoa singular para construção deste relato.

que experiências e reflexões pessoais são comumente reservadas para palestras e apresentações no mundo acadêmico, sendo raramente encontradas em publicações e trabalhos escritos (WINDLE, 2017). De qualquer modo, como o próprio nome da atividade sugere, ao mesmo tempo em que era esperado um *paper*, e, portanto, um documento acadêmico teoricamente amparado, também era esperado que este demarcasse um posicionamento, o que possibilitaria o uso de linguagem um tanto quanto pessoal, afinal seria eu quem estaria escrevendo e seriam minhas as reflexões feitas. Além disso, o texto deveria ser narrativo, ou seja, prevendo uma história ou vivência a ser contada: a minha. E, por fim, crítico, já que não bastaria contar e refletir sobre as vivências, seria preciso analisar qual a relação delas com o(s) contexto(s), com a(s) teoria(s), com a(s) prática(s) e com os demais aspectos que envolvem a educação. Já ali, portanto, me deparei com um processo mais profundo de reflexão pessoal e retomada de crenças e, mesmo sabendo que esse tipo de transgressão de gênero textual (isto é, escrever em primeira pessoa) já é utilizada por escritores/as decoloniais<sup>49</sup> e, inclusive tendo eu mesma já feito movimentos semelhantes em outras atividades, senti que escrever esse texto seria um grande desafio. De qualquer modo, as próprias condições do estágio e do momento sócio-histórico em que nos encontrávamos foram desafiadoras, então não haveria como esperar uma tarefa fácil, não é mesmo?

Este texto emerge também diante de um contexto de pouco mais de um ano de pandemia da COVID-19. Não entrarei nos detalhes de todas as consequências nefastas da pandemia, porque estas já estão cruelmente escancaradas em nossas rotinas e lutas diárias. Contudo, uma das consequências da pandemia que teve grande impacto e efeito direto na disciplina de estágio foi a alteração do ensino presencial para

---

<sup>49</sup> Para alguns exemplos, ver trabalho de MCDOWALL e RAMOS (2018).



o remoto. Novamente, não entrarei no mérito do ensino remoto ser preferível ou não ao presencial, pois compreendo que se trata de uma solução emergencial, de redução dos danos à vida e à saúde que poderiam ocorrer com um ensino em modalidade presencial durante uma pandemia. De qualquer forma, a adaptação para o ensino remoto trouxe grandes desafios para todas as pessoas envolvidas, inclusive educadores/as que precisaram reinventar suas práticas e aprender a “trocar o pneu com a roda andando”, como se diz popularmente. Então, estudantes como eu, desde o início da retomada das aulas em 2020, além da necessidade de lidar com todas as dores e dificuldades advindas da pandemia, precisaram lidar também com as incertezas do ensino remoto. Neste sentido, durante o estágio, constantemente me fiz perguntas como: Será que meus/minhas futuros/as alunos/as de estágio têm acesso à computador e internet? Será que as condições de estrutura física e doméstica em que estão inseridos/as lhes permitem realizar as atividades com tranquilidade? Como lido com o fato de meus/minhas futuros/as alunos/as não quererem abrir a câmera e o microfone nas aulas? Como sei que estão me acompanhando? Como devo avaliar estudantes nesse momento? Devo ser mais maleável nas exigências feitas a eles/as?

Ingressei no curso de Letras - Inglês inicialmente sem planos de atuação na área da educação. Porém, ao longo do curso, após presenciar diversos ataques à educação pública nos últimos anos e após realizar leituras e discussões com colegas e professores, comecei a desenvolver um apreço pela Pedagogia Crítica. Então, decidi que faria licenciatura para poder experimentar a possibilidade de realizar uma prática de ensino de inglês fundamentada na referida pedagogia. A Pedagogia Crítica tem como uma das bases principais a educação como prática para a liberdade, que seja baseada em ensino autêntico por meio de reflexão e ação, de modo a oferecer meios de transformação da realidade (FREIRE, 1987). Educar para a liberdade é ensinar de um

jeito que todos/as possam aprender, de uma forma que “respeite e cuide da alma dos/as estudantes”<sup>50</sup> (HOOKS, 1994, p. 13). Eis, então, alguns de meus principais questionamentos durante esta experiência de estágio: como pôr em prática uma proposta de ensino crítico em uma disciplina de inglês para o 1º ano do ensino médio de uma escola pública durante três meses e meio em um momento de pandemia e ensino remoto? Seria possível? Como manter a esperança (FREIRE, 1997) diante de tanto desespero e dificuldades? Seria possível? Foram esses os questionamentos que nortearam as minhas reflexões no “*position paper* narrativo crítico” e também é a partir deles que proponho a discussão a ser realizada neste relato de experiência.

É importante salientar também que este relato se ampara em uma perspectiva autoetnográfica de pesquisa qualitativa. De acordo com Ellis, Adams e Bochner (2011), autoetnografia parte de pressupostos da autobiografia em conjunto com a etnografia, ou seja, o(a) pesquisador(a), objetivando compreender uma ou mais experiências culturais, descreve e analisa de modo sistemático a sua própria experiência pessoal a respeito. Deste modo, tem-se que essa abordagem é tanto o processo da pesquisa em si, como o produto, tendo em vista que ela também perpassa a escrita. Outro aspecto a ser salientado aqui é que esse tipo de abordagem, como se pode imaginar, constitui uma alternativa a modos normativos de realizar pesquisa e a compreende como uma ação que é política, consciente e socialmente justa (ADAMS e HOLMAN JONES, apud ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Deste modo, a autoetnografia se apresenta como abordagem coerente com os pressupostos teóricos adotados nesta pesquisa, tendo em vista que a própria Pedagogia Crítica compreende a educação também como um ato político e que visa a construção de uma sociedade mais justa.

---

<sup>50</sup> Tradução nossa.

Além disso, reconhece a subjetividade daqueles envolvidos no processo de ensino-aprendizagem (e, neste caso, no processo de pesquisa).

## 1. Nunca foi tão importante ter esperança

Durante o estágio, um dos instrumentos que nossos/as professores/as utilizaram para possibilitar que desenvolvêssemos reflexão crítica sobre as atividades que realizávamos foram os "diários crítico-reflexivos". Me recordo que já no primeiro diário eu escrevi o seguinte:

*Trecho de diário reflexivo I - Disciplina de Estágio (setembro de 2020)...*

Eu, de fato, tenho meus momentos de preocupação, desânimo e tristeza [...]. Mas meus sentimentos não são apenas ruins, na medida do possível – estou utilizando muito essa expressão ultimamente – tento manter a esperança ativa. Esperança no sentido freireano (FREIRE, 1997), [...] Não de simples espera, mas como imperativo existencial, uma esperança atenta e tentando construir sua criticidade, afinal sem esperança estou fadada ao desespero e ao imobilismo. Uma esperança equilibrada até mesmo como uma forma de resistência...

Acredito que esse trecho resume bem, porém tentarei destrinchá-lo um pouco mais olhando em retrospectiva para quem eu era no início do estágio e quem fui me tornando no final. Quando escrevi esse trecho no primeiro diário crítico-reflexivo, estávamos com aproximadamente seis meses de pandemia e o ensino remoto ainda no seu início. Já durante a escrita do texto do “*position paper* narrativo crítico”, ao final do estágio, apesar de ainda permanecermos em pandemia, contávamos com alguns avanços em relação à vacinação.

Quanto ao ensino remoto, no final do estágio, tínhamos um pouco mais de domínio do que antes, no seu início. Essa situação estava longe de ser ideal e ainda, acredito, estávamos longe, enquanto sociedade, de ter as condições estruturais e biopsicossociais que deveríamos ter. Porém, o que seria de nós, diante de tal constatação da realidade, se não tivéssemos esperança? Seres desesperados seríamos. Porque tal situação era de fato desesperadora. Com isso, não significa que deveríamos romantizar a realidade ou tratar como heróis ou heroínas pessoas que, por exceção à regra, conseguissem vencer todos os obstáculos das duras condições que lhes foram e são impostas. Ter esperança, aqui usada no sentido cunhado por Paulo Freire (1997), significa reconhecer as condições dadas como construídas socialmente, mas buscar possibilidades para que essas mesmas condições possam ser modificadas. Por isso, aqui, ter esperança é também uma forma de resistência. E posso dizer que precisei ter muita resistência durante o estágio. Constantemente me via recair em tristeza e desânimo diante de notícias de morte por coronavírus, retrocessos em políticas governamentais, entre outras tantas, e precisei a cada semana reunir forças para retomar a esperança para continuar seguindo.

Outro aspecto que mencionei no primeiro “diário crítico-reflexivo” se referia às minhas expectativas para com o estágio:

*Trecho de diário reflexivo I - Disciplina de Estágio (setembro de 2020)...*

[...] vejo que o estágio, ainda que cheio de desafios como ele está se mostrando, ainda que cheia de incertezas como eu estou, pode ser um momento de oportunidades. Oportunidade de construir essa esperança crítica; de poder afetar e ser afetada de modo a promover alguma transformação social, ainda que pequena; de contribuir com a construção coletiva desse

conhecimento sobre o humano e o mundo; de ter muitos aprendizados.

Vejo que as minhas expectativas eram relativamente grandes ou utópicas. Contudo, isso não é uma crítica, muito pelo contrário. A utopia é algo que, mesmo aparentemente inalcançável, nos faz continuar sonhando e caminhando, assim como nos diz Eduardo Galeano. Contudo, para além disso, se eu consegui imaginar essas oportunidades ditas no trecho e se, porventura, tivesse pensado também em modos concretos de atingi-las, então essas expectativas teriam deixado de ser utópicas. Como afirma Marcuse (1970), normalmente são chamados de utópicos alguns projetos, principalmente sociais, considerados impossíveis, porém não se discute as causas dessas supostas impossibilidades. Entretanto, ainda de acordo com o autor, a não ser por impossibilidades naturais, atualmente há condições intelectuais e até materiais para construção de uma sociedade livre de opressões, por exemplo. Assim, a seguir abordarei como essas minhas expectativas, utópicas ou não, encontraram as condições materiais existentes no estágio.

## **2. A expectativa se depara com a realidade: quando oportunidades surgem**

Na seção anterior, discuti um pouco sobre a necessidade de esperança como imperativo existencial e histórico (FREIRE, 1997) para continuar seguindo, ou seja, o campo das ideias ou da paixão. Da mesma forma, na primeira seção, abordei um pouco sobre a realidade ou o contexto no qual as minhas vivências estavam inseridas, isto é, o campo material. Como já deve estar claro para o/a leitor/a, a perspectiva aqui assumida não é a de compreender a realidade como determinada, no sentido de que não pode sofrer modificações, pelo

contrário, trata-se de uma perspectiva que compreende que existem sim condições materiais e históricas que afetam nosso modo de vida e escolhas que podemos fazer (MARX, 2011). Assim, a seguir, descreverei um pouco do percurso realizado no primeiro semestre de estágio quando, diante do período de observação do contexto, elaboramos, eu e meu colega Maikel de Almeida Bonato, sob orientação da professora Priscila Fabiane Farias e supervisão do professor Daniel Reschke Pires, nosso plano de intenções de atuação no segundo semestre do estágio.

No primeiro semestre, realizamos um processo de análise crítica de necessidades (BENESCH, 1996), em que nos engajamos na tarefa de analisar criticamente as necessidades e condições dos/as estudantes do 1º ano do ensino médio do Colégio de Aplicação da UFSC. Para tanto, além de observar e participar das aulas ministradas pelo professor regente da turma em 2020, elaboramos um plano para coleta desses dados, que se constituiu em análise documental, reuniões com o professor e questionário aplicado aos/às discentes. Esses instrumentos objetivaram identificar diversos aspectos como: perspectiva do colégio expressa por seus documentos norteadores, perspectiva do professor regente e perspectiva dos/as estudantes verificada por meio das aulas observadas e do questionário aplicado. Além disso, na nossa análise crítica de necessidades, consideramos também o contexto pandêmico e de ensino remoto.

Após a análise dos dados coletados, foi possível tecer algumas percepções gerais. Alguns aspectos a serem salientados sobre o colégio são: a sua filosofia se guia pelo contexto histórico e local da comunidade escolar, além de ter como origem e fim as práticas sociais (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2018); se fundamenta também em princípios democráticos, concepção crítica de currículo, e avaliação privilegiando o processo do/a estudante (UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA, 2019). Quanto à perspectiva dos/as estudantes, a respeito de suas preferências, crenças ou hábitos,

verificamos que eles/elas mencionaram: gostar de ouvir música, ver filmes/séries, estar com amigos/as, passar tempo nas redes sociais, jogar videogame e ler; considerar o aprendizado de inglês como algo importante para a vida atual ou futura; preferir realizar atividades em grupo e/ou de modo individual. Verificamos também que, sobre seu acesso, estudantes relataram: conseguir acompanhar as aulas por meio de computador pessoal, compartilhado ou por celular; ter relativa facilidade com Moodle (a plataforma utilizada durante o ensino remoto); sentir algumas dificuldades relativas à pandemia e ensino remoto, como dificuldade de concentração ou problemas com internet/tecnologia. Sobre as expectativas, alguns/mas estudantes informaram esperar algum tipo de atendimento individual, outros/as não; além disso, mencionaram, como expectativa para a disciplina de inglês, o desejo de aprender inglês de modo geral e/ou expandir conhecimentos, ter oportunidade de praticar conversação/comunicação ou desenvolver aspectos linguísticos<sup>51</sup>.

Ao final do primeiro semestre de estágio tivemos conhecimento de que provavelmente não seguiríamos realizando o estágio com a mesma turma, devido a não sincronicidade entre os calendários acadêmicos do Colégio de Aplicação e da Graduação na UFSC. Assim, nos vimos confrontados/as, na época, com a necessidade de elaborar um plano de intenções de atuação que considerasse possíveis aspectos em comum entre aquela turma (2020) e a turma seguinte (2021) do 1º ano do ensino médio. Considerando: 1) que o contexto de ensino remoto tornou ainda mais presente a necessidade de trabalhar com tecnologias educacionais, promovendo uma mudança na nossa relação com a comunicação e o espaço, além do estreitamento da nossa noção

---

<sup>51</sup> Devido as limitações deste estudo, não foi possível focar em outros aspectos igualmente relevantes para uma análise crítica de necessidades, como: quais são as histórias dos estudantes, quais suas visões a respeito do colégio, quais suas crenças sobre o ensino de inglês, entre outros.

de tempo e espaço (LÉVY, 1999); 2) a manifestação de estudantes de que faziam uso de mídias sociais; uma das nossas ideias foi trabalhar com comunicação por meio de redes sociais. Por outro lado, apesar da presença forte do ciberespaço e da cibercultura (LÉVY, 1999), a pandemia nos apontou também a presença forte do espaço material e do ambiente físico em que vivíamos – nos mostrou o quanto nossas próprias relações com o meio ambiente podem ser problemáticas. Isso porque o desmatamento pode aumentar o risco de doenças zoonóticas com potenciais pandêmicos (BRANCALION et al., 2020); além disso, a necessidade de quarentena, e a consequente melhora do meio ambiente em alguns locais, nos revelou o quanto a nossa sociedade é baseada em consumo predatório de recursos naturais (SOUZA, 2020). Com isso, também pensamos que seria pertinente trabalhar com questões ambientais tendo como base a consideração do contexto e das particularidades locais (KUMARAVADIVELU, 2001), ou seja, o meio ambiente em que estudantes estão imersos/as, aquele relativo à sua comunidade, aquele em que são impactados/as ou podem exercer alguma influência.

Como lembra Freire (1997), é a partir de nossa leitura do mundo ou do contexto que nos cerca que conseguimos perceber as “situações-limites” em que estamos inseridos/as para então ensaiar formas em que seja possível transpor essas barreiras e, partindo da ação com reflexão, construir formas de “inédito viável”. Assim, em última instância, é possível dizer que, diante do contexto/realidade material – aqui incluindo a realidade virtual em que fomos mergulhados/as – e todas as barreiras que enfrentamos no período, por meio da esperança crítica, conseguimos identificar oportunidades de atuação. Oportunidades essas que vimos, ao menos a princípio, como factíveis diante de nossas condições intelectuais e materiais, além de pertinentes para a situação do estágio e para os/as nossos/as futuros/as estudantes. Apesar de nossa escolha ter como base uma análise crítica



de necessidades e estarmos preocupadas/os em abordar temas de “interesses gerais” (redes sociais e questões ambientais da comunidade), teríamos outra turma ao iniciar as atividades de estágio em 2021. Então, para não recair em um autoritarismo, tínhamos ciência que deveríamos incluir nossos/as novos/as alunos/as como partícipes das decisões a serem tomadas na disciplina de inglês.

### **3. O “inédito” foi viável?**

No ano de 2021, no nosso segundo semestre do estágio, já deveríamos iniciar nossa atuação como docentes regentes da nova turma do 1º ano do ensino médio. Assim, logo nas primeiras semanas letivas, realizamos um novo processo de análise crítica de necessidades, agora com foco nos/as estudantes, tendo em vista que o restante do contexto permaneceu o mesmo. No questionário aplicado, incluímos algumas perguntas relativas ao uso de redes sociais já pensando em um dos principais temas de trabalho. Todos/as os/as estudantes que responderam (pouco mais de 80%) informaram utilizar redes sociais como Instagram, Twitter e outras, o que corroborou nossa escolha inicial. Apresentamos o plano de ensino na segunda aula, já organizado de modo a trabalhar os temas de meio ambiente por meio da comunicação realizada através de redes sociais. Essa apresentação do plano, entretanto, se deu de modo a explicitar para os/as estudantes que gostaríamos que eles/elas participassem nas escolhas feitas na disciplina, sempre que possível. Ou seja, estudantes poderiam propor sugestões ou alterações no plano e poderíamos discutir a respeito dessas propostas. Além disso, no próprio plano apresentado, prevemos momentos de escolhas mais diretas por parte dos/as discentes e/ou possibilidades de negociação em aspectos como: escolha da rede social que iríamos trabalhar, prazos de entrega das atividades, temas/assuntos a serem trabalhados, realização de atividades de modo

individual ou grupo, entre outros. Deste modo, nos baseamos em uma perspectiva de currículo negociado, prevendo participação de estudantes nas escolhas feitas na disciplina, na medida do possível (PIZARRO, 2013). Esse tipo de atuação se baseia em uma concepção democrática de ensino-aprendizagem, que possibilita que estudantes desenvolvam capacidade crítico-reflexiva sobre suas próprias escolhas, procurando agir de modo socialmente responsável (GIROUX, 2011), isto é, a liberdade de escolha implica também em responsabilidade.

Aqui cabe abrir um parêntese em forma de parágrafo para expor um pouco sobre o “embate” entre, de um lado, nossos esforços de criação de um ensino democrático e participativo e, de outro, algumas das condições que encontramos. Nossa turma contava com 49 estudantes, o que acrescentou um grau de dificuldade maior para o acompanhamento individual. Tínhamos um encontro semanal síncrono de 40 minutos apenas (havia previsão de atendimento individual uma vez por semana, porém pouquíssimos/as estudantes utilizaram esse espaço). Durante esses encontros síncronos, nunca nenhum/a aluno/a abriu a câmera (somente no último dia de aula duas alunas abriram a câmera para se despedir, após insistirmos). Poucas vezes alunos/as abriam o microfone para fazer contribuições orais e, quando acontecia, era após muita insistência da nossa parte. Durante nosso período de atuação, o colégio possuía política de acompanhamento das atividades pedagógicas não presenciais, verificando, por exemplo, se estudantes possuíam acesso aos recursos tecnológicos digitais e à internet e dando os devidos encaminhamentos conforme a situação. Por exemplo, ao verificar que algum estudante não possuía computador, havia uma orientação sobre a possibilidade de empréstimo de equipamento<sup>52</sup>. Contudo, mesmo a equipe responsável realizando busca ativa, havia

---

<sup>52</sup> A esse respeito, sugerimos leitura da primeira notícia sobre o Programa Emergencial de Inclusão Digital: <https://www.ca.ufsc.br/2020/07/06/o-programa-emergencial-de-inclusao-digital-edital-102020prae/>.

alunos/as que, por muitas vezes, não acessaram o ambiente virtual (Moodle) e não conseguimos saber muito bem o porquê – algumas vezes nós mesmos/as tentamos contato por meio de mensagens pelo Moodle, porém não recebemos retorno para a maioria delas. Assim, encontramos diversas barreiras com o ensino remoto e a pandemia que, para além dessas mencionadas, também causavam dificuldades de concentração nos/as estudantes (como mencionaram no questionário aplicado) e também fizeram com que sua parca participação ficasse restrita aos chats durante a aula, às atividades assíncronas e às mensagens pelo ambiente virtual (ressalte-se que nem todos/as participavam, mesmo que por esses meios).

Contudo, movidos/as pelo imperativo da esperança crítica seguimos com nosso propósito. E aqui cabe também lembrar que a todo momento precisamos nos livrar das armadilhas do pensamento fatalista. As discussões e reflexões sobre as situações que vivenciávamos sempre estavam presentes. Precisamos retomar a todo momento que aprendizagem demanda tempo, que sempre haverá desafios, que é necessário trabalhar com a reconstrução de motivações, que é preciso lembrar que nada se resume à nossa ação simplesmente, porém que nossos esforços não são em vão, mesmo quando não vemos resultados imediatos (PERRENOUD, 2001). Assim, seguimos realizando o que estava ao nosso alcance dentro das condições existentes. Os/as estudantes não propuseram alterações ou sugestões em relação ao plano de ensino, o que não significa necessariamente que todos/as concordavam com o modo como ele estava construído, poderia significar também que não se sentiam confiantes ou confortáveis para propor essas alterações/sugestões. De fato, professores/as exercem uma autoridade em sala de aula e sabemos que a construção de uma perspectiva mais horizontalizada da relação de professores/as e estudantes é algo que demanda tempo e confiança. Em nossa atuação ao longo desses três meses e meio (no segundo semestre), também nos

empenhamos na construção dessa perspectiva, apesar de sabermos que mesmo esse período talvez não tenha sido suficiente para alguns/mas; mas nós tentamos. Isso pode ser exemplificado pelo nosso respeito às escolhas dos/as estudantes em não abrir a câmera e/ou microfone, pela maleabilidade em aceitar algumas atividades após o prazo ou permitir que as atividades pudessem ser refeitas, por feedbacks dados de forma qualitativa (não apenas quantitativa em forma de nota), pela aceitação de trabalhos realizados de forma individual ou em grupo (possibilitando que estudantes pudessem escolher seus próprios grupos), pelo questionamento/verificação constante durante as aulas se estudantes estavam conseguindo acompanhar as explicações, entre outras.

Diante dessas interseccionalidades que nos atravessavam e das pequenas agências que conseguimos ter, desenvolvemos ao longo desses meses, em conjunto com os/as estudantes, um projeto de criação de um post de Instagram que tratasse sobre uma questão ambiental relacionada a comunidade, cidade ou estado em que viviam. Assim, tendo como base o letramento midiático crítico (NA e KIM, 2003) e a abordagem baseada em projetos (JORDÃO, 2014), realizamos uma série de aulas e atividades com estudantes. Essas atividades objetivaram: entrar em contato e conseguir identificar características estruturais, discursivas e linguísticas do gênero “post de Instagram”; proporcionar momentos de conscientização (FREIRE, 1987) a respeito das questões ambientais envolvendo o local em que estudantes viviam, bem como conscientização a respeito das informações expressas por meio do gênero textual trabalhado; produzir, ao longo de diversas etapas e de modo processual, a escrita de um post de Instagram a respeito de uma questão ambiental de escolha dos/as discentes. Conforme a abordagem de projetos expressa por Jordão (2014), inicialmente realizamos atividades de preparação, por meio de textos dentro do gênero e temática do projeto, de modo a despertar o

interesse dos/as alunos/as, bem como atividades de discussão a respeito de problemas ambientais encontrados na comunidade, cidade ou estado. Depois trabalhamos o entendimento dos textos como unidades de sentido, também enfocando em aspectos estruturais/linguísticos e como eles contribuem para o sentido, já propondo também que estudantes iniciassem suas pesquisas a respeito do que gostariam de abordar em seus textos. Ao longo das semanas seguintes, trabalhamos com a construção gradativa dos textos a serem postados, primeiro definindo um problema de pesquisa, depois respondendo a perguntas com objetivo de criação de um *outline*, após isso a criação da primeira versão do post e, então, a criação da versão final. Todas essas etapas contaram com feedbacks qualitativos de modo a prover incentivo e andaime (VYGOTSKY, 1987) apropriado aos/às estudantes. Considerando o modo e a ordem que as atividades do projeto foram organizadas, é possível presumir também que elas estão de acordo com os pressupostos expressos por Na e Kim (2003), isto é, com foco em práticas significativas e situadas, foco na língua/linguagem e sua construção e, então, foco em uma prática de transformação.

É importante mencionar que alguns/mas estudantes não realizaram nenhuma das atividades propostas referentes ao projeto, além disso, ao longo de cada uma das etapas do projeto alguns/mas estudantes deixaram de dar prosseguimento às atividades que eram realizadas. Do total de 49 estudantes matriculados/as na disciplina, 37 responderam ao fórum relativo a qual problema ambiental gostariam de pesquisar, 41 responderam às questões referentes ao *outline*, 38 enviaram a primeira versão do post e 36 enviaram a versão final. Houve tentativa de contato com alguns/mas estudantes durante o período, além disso, sempre fomos maleáveis quanto aos prazos. Porém, apesar de o número de envios ter aumentado timidamente nas semanas finais, os números totais são os expressos acima. Já havíamos previsto que essas atividades do projeto poderiam ser muito desafiadoras para

alguns/mas estudantes, inclusive porque não conhecíamos a realidade de cada um/a, portanto propusemos também outras atividades avaliativas durante o período. Houve também um momento de reavaliação (recuperação) ao final. Isso fez com que “apenas” 6 estudantes não conseguissem atingir a média esperada no trimestre, estudantes estes/as que infelizmente chegamos até o final sem conseguir estabelecer um diálogo para entender pelo que estavam passando. De qualquer modo, a atividade principal do período era a criação do post e, como podemos ver, apenas cerca de 73% da turma conseguiu/pôde chegar até o final deste processo. Isso nos indica que, apesar de nossos esforços de: manter um espaço de abertura para manifestações de alunos/as sobre suas dificuldades; respeitar diferenças entre alunos/as; possibilitar que, dentro do possível, eles/elas agissem de acordo com seus processos individuais; entre outros; a situação didática constante na nossa disciplina ainda assim pode ter sido inadequada (PERRENOUD, 2001) para uma parte dos/as estudantes de modo que nem todos/as conseguiram dar prosseguimento. Há que se considerar ainda que não sabemos ao certo os motivos pelos quais a maioria deles/as não realizaram as atividades, se pelo fato de considerarem as atividades em si como difíceis ou inadequadas, ou por uma questão externa à disciplina, como falta de acesso ou questões familiares – uma das barreiras extras do ensino remoto era, como pode-se imaginar, a grande dificuldade de estabelecer contato/comunicação.

De qualquer modo, enfocando nesses/as 36 alunos/as que enviaram a versão final do seu post (totalizando 18 posts), tivemos indicativos muito importantes. O primeiro é que esses/as estudantes conseguiram, a partir de movimentos de conscientização realizados durante a disciplina, fazer quase que um movimento etnográfico de estranhamento do familiar (VELHO, 1978) – seu bairro, cidade ou estado – para poder conhecer e/ou questionar as questões ambientais

nele existentes. Ou seja, de acordo com Velho (1978), o familiar não é necessariamente o conhecido; quando o pesquisador ingressa em movimentos etnográficos de pesquisa de questões a que já tem familiaridade, seria preciso realizar um processo de estranhamento/confronto, entrando em contato com outras visões/versões sobre a mesma situação. Assim, quando os estudantes iniciaram este tipo de pesquisa, precisaram lidar com suas visões a respeito do objeto de estudo escolhido – que lhes era, a princípio, familiar, tendo em vista serem situações que ocorriam na sua localidade –, mas também precisaram pesquisar mais sobre o assunto em outros meios, além de discutir esses aspectos em sala de aula em algumas oportunidades – deste modo, possibilitando um estranhamento/confronto. O segundo indicativo, ligado ao primeiro, mostra que tentamos desenvolver habilidades linguísticas dentro de uma perspectiva visando um uso efetivo e claro, de modo a potencialmente capacitar estudantes para investigar sua própria cultura e transformar a sociedade (PENNYCOOK, 1990). Considerando que o ensino de inglês, dentro de uma perspectiva crítica, não se baseia em ensino de meros aspectos linguístico-funcionais deslocados da realidade dos estudantes, isso poderia ser demonstrado pelos esforços empreendidos em ensinar a língua em contexto e com um objetivo definido: a criação de um post para Instagram a respeito de uma questão ambiental local. A criação do post pode denotar que estudantes não apenas investigaram o assunto na sua localidade, mas também que tem potenciais transformativos, tendo em vista que eles, sendo parte da sociedade, se conscientizaram sobre o assunto e, ao publicar o texto, podem conscientizar outras pessoas. O terceiro indicativo é de que estudantes compreenderam o funcionamento das “regras” linguísticas e estruturais, tanto do gênero textual como da rede social trabalhada, de modo que conseguiram fazer uso proficiente delas para manifestar suas próprias vozes e, potencialmente, transformar seu

entorno (NA e KIM, 2003). Isso pode ser exemplificado pelo uso de elementos de coerência textual, realizado por todos os discentes, como: apresentação do problema ambiental, argumentação com razões pelas quais o problema ambiental poderia/deveria ser considerado um problema, sugestão de possíveis formas de resolver ou minimizar o problema. Estudantes também compreenderam a necessidade de relação do texto com a imagem escolhida (imagens são exigência para publicação de posts no Instagram), e como elas podem auxiliar a transmissão da própria mensagem. Assim, estudantes puderam se apropriar dos aspectos linguísticos e estruturais trabalhados para desenvolver sua autoria, o que pode demonstrar também o desenvolvimento da cidadania. O quarto indicativo, que está conectado ao terceiro, é que, em certa medida, se os/as estudantes conseguiram produzir esses textos, se fizemos o possível para que eles fossem publicados em páginas de Instagram já existentes escolhidas pelos/as próprios/as alunos/as, e se realizamos atividade no último dia de aula para retomar esses posts e discutir os aprendizados que tivemos com eles, não apenas conseguimos pôr em prática aspectos do ensino democrático, mas também agimos de modo a respeitar e valorizar os saberes de nossos/as educandos/as (FREIRE, 1996).

### **Considerações finais**

A respeito das perguntas feitas nas considerações iniciais deste texto, acredito que o/a leitor/a já pode tirar algumas conclusões. Contudo, como esse texto é totalmente posicionado (assim como todos são, mas esse é outro debate), eu não poderia deixar de abordar algumas das minhas próprias conclusões. Seria possível realizar um ensino de inglês da perspectiva da Pedagogia Crítica durante a pandemia e de modo remoto por três meses e meio? Bem, sabendo que esse tipo de pedagogia se baseia na práxis, ou seja, na ação embasada



teoricamente que promove reflexões críticas que, por sua vez, também nos informam sobre novas ações em um processo contínuo que visa a transformação social, então sim, esse processo foi realizado durante o estágio. Inclusive esse texto é também um exemplo de reflexão crítica sobre as ações realizadas e que, potencialmente, também informará futuras ações transformativas. É claro que houve contradições durante o estágio, como por exemplo, o fato de nem todos/as os/as estudantes poderem expressar suas vozes e não termos conseguido estabelecer um diálogo com alguns/mas. Contudo, apesar de ser necessário mostrarmos, sim, as contradições e barreiras, não significa que elas invalidam todo o processo ou que vamos ignorar sua existência. Na minha percepção, pedagogias de base crítica não apresentam ou assumem posturas fechadas ou prescritivas sobre o ensinar e o aprender, elas apresentam orientações/sugestões. Porém, sempre demandarão que nós mesmos/as façamos o processo contínuo de reflexão e ação para que o ensino possa se dar de modo autêntico dentro das condições materiais do contexto em que estamos inseridos/as. E como esse processo é contínuo, as próprias contradições e desafios encontrados deverão fazer parte do próximo ciclo de reflexão e ação.

E sobre a esperança? Como mantê-la? A esperança é um imperativo existencial, então ela é o que nos move. No meu caso, a esperança é alimentada por pequenos momentos que podem se tornar grandes. É alimentada no diálogo com o outro, nas possibilidades que encontramos no caminho. É também alimentada pelo aprendizado que temos com os/as estudantes durante o processo e no retorno que dão a respeito do que fazemos/fizemos. No último dia do estágio, além de nos despedirmos dos/as alunos/as e realizarmos uma atividade de discussão sobre os aprendizados obtidos com os posts dos/as colegas, solicitamos que eles/elas respondessem a um questionário. Este questionário objetivava que olhassem para sua própria participação

(autoavaliação), para a disciplina (avaliação do trimestre) e para a nossa participação (avaliação dos/as estagiários/as). Um dos aspectos mais mencionados a respeito da nossa participação enquanto docentes foi que “demonstramos confiança e carinho”, que “sempre perguntamos se todo mundo entendeu”, que temos “calma para explicar e para aguardar as dúvidas surgirem”, e que “puxamos conversa para alunos participarem”. Isso pode nos indicar que alunos/as reconhecem e valorizam que ensinar exige segurança, generosidade e respeito à autonomia e ao tempo dos/as educandos (FREIRE, 1996). Alguns/mas estudantes mencionaram também o fato de termos “boa energia”, sermos “simpáticos e engraçados” e dar aula de forma “bem descontraída”, o que nos informa que uma parte importante do ensinar passa também pela boniteza e pela alegria (FREIRE, 1996). E, por muitas vezes, é essa alegria que retroalimenta a esperança, principalmente nesses tempos em que vivemos, ser alegre e esperançoso é uma atitude de resistência. Por fim, deixo o comentário de um aluno no questionário de avaliação. A pergunta era “Há algum aspecto positivo que você gostaria de comentar sobre a disciplina ou os/as estagiários/as? Qual/is?”. A resposta foi: “Sim, que eles estão sempre com um sorriso no rosto, e nas situações atuais, isso me dá mais esperança [...]”.

## Referências

BENESCH, Sarah. Needs Analysis and Curriculum Development in EAP: An Example of a Critical Approach. **TESOL Quarterly**, Vol. 30, n. 4, p. 723-738. 1996. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.2307/3587931>. Acesso em: 13 mai. 2021.

BRANCALION, Pedro H.S.; BROADBENT, Eben N.; DE-MIGUEL, Sergio; et al. Emerging threats linking tropical deforestation and the COVID-19 pandemic. **Perspectives in Ecology and Conservation**, v. 18, n. 4, p. 243–

246, 2020. Disponível em: <https://linkinghub.elsevier.com/retrieve/pii/S2530064420300584>. Acesso em: 8 dez. 2021.

ELLIS, Carolyn; ADAMS, Tony; BOCHNER, Arthur P. Autoethnography: An Overview. **Forum: Qualitative Sozialforschung Social Research**. Vol. 12, n. 1, 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1589/3095>. Acesso em: 13 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GIROUX, Henry A. **On critical pedagogy**. New York/London: Continuum. 2011.

HOOKS, Bell. **Teaching to transgress**. New York: Routledge. 1994.

JORDÃO, Clarissa Menezes. Pedagogia de projetos e língua inglesa. In: KADRI, Michele Salles El; PASSONI, Taisa Pinetti; GAMERO, Raquel. **Tendências contemporâneas para o ensino de Língua Inglesa: propostas didáticas para a educação básica**. Pontes, 2014.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, vol. 35. n. 4, 2001, p. 537-560. Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 14 mai. 2021.

MARCUSE, Herbert. **Five lectures: psychoanalysis, politics, and utopia**. Boston: Beacon. 1970.

MARX, Karl. **O 18 de brumário de Luís Bonaparte**. Tradução e notas Nélío Schneider; prólogo Herbert Marcuse. São Paulo: Boitempo, 2011.

MCDOWALL, Ailie; RAMOS, Fabiane. Doing Decoloniality in the Writing Borderlands of the PhD. **The Australian Journal of Indigenous Education**, v. 47, n. 1, p. 54–63, 2018. Disponível em: <https://www.cambridge.org/>

core/product/identifiser/S1326011117000230/type/journal\_article.

Acesso em: 8 dez. 2021.

NA, Yoon-Hee; KIM, Sun-Joo. Critical literacy in the EFL classroom.

**English teaching**, vol. 58, n. 3, p 143-164. 2003. Disponível em:

[http://journal.kate.or.kr/wp-](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate_58_3_7.pdf)

[content/uploads/2015/02/kate\\_58\\_3\\_7.pdf](http://journal.kate.or.kr/wp-content/uploads/2015/02/kate_58_3_7.pdf). Acesso em: 14 mai. 2021.

PENNYCOOK, Alastair. Critical pedagogy and second language education. **System**, v. 18, n. 3, p. 303–314, 1990.

PERRENOUD, Philippe. **A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIZARRO, Milagros Virginia Esther Girón. **La investigación - acción como aporte a la construcción de un currículo negociado**. 106 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Educación con Mención en Currículo, Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, 2013.

SOUZA, Ligia da Paz de. A pandemia da COVID-19 e os reflexos na relação meio ambiente e sociedade. **Revista Brasileira de Meio Ambiente**,

v.8, n.4. p. 68-73. 2020. Disponível em:

<https://revistabrasileirademeioambiente.com/index.php/RVBMA/articloe/view/540>. Acesso em: 13 mai. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. **Portaria nº 002, de 22 de maio de 2018**. Dispõe sobre o

regimento interno do Colégio de Aplicação da Universidade Federal de

Santa Catarina. Disponível em:

[https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-](https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf)

[CED-2018.pdf](https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/04/portaria-normativa-002-CED-2018.pdf). Acesso em: 8 dez. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. **Projeto Político Pedagógico 2019**.

Florianópolis, nov. 2019. Disponível em:

<https://capl.paginas.ufsc.br/files/2020/09/Projeto-Pol%C3%ADtico->

Pedag%C3%B3gico-do-Col%C3%A9gio-de-Applica%C3%A7%C3%A3o-CED-UFSC-2019-1.pdf. Acesso em: 17 set. 2020.

VELHO, Gilberto. Observando o Familiar. In: OLIVEIRA, Edson. **A Aventura sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

VYGOTSKY, L. S. Thinking and Speech. In: RIBER, R. W.; CARTON, A. S. (Eds). **The collected works of L. S. Vygotsky**. New York: Plenum Press, 1987, v.1, p. 39-285.

WINDLE, Joel Austin. Social Identity and Language Ideology: Challenging Hegemonic Visions of English in Brazil. **Gragoatá**, v.22, n. 42, p. 370–392, 2017.

## NOTAS DE AUTORIA

**Scharlene Clasen** é Licenciada em Letras – Inglês pela Universidade Federal de Santa Catarina e Bacharela em Psicologia pelo Centro Universitário Estácio de Sá de Santa Catarina. Atualmente é técnica universitária de suporte no Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina.

Contato: [scharleneclasen@yahoo.com.br](mailto:scharleneclasen@yahoo.com.br)

**Priscila Fabiane Farias** é professora no Departamento de Metodologia de Ensino da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É licenciada e bacharel em Letras Inglês, Mestre e Doutora em Estudos Linguísticos, todos pela Universidade Federal de Santa Catarina.

Contato: [priscila.farias@ufsc.br](mailto:priscila.farias@ufsc.br)

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

CLASEN, Scharlene. FARIAS, Priscila Fabiane. Entre a esperança e as condições materiais: relato de experiência sobre o estágio supervisionado em inglês em tempos de ensino remoto e pandemia. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 245-270, 2021.

### Financiamento

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 27/09/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## ANÁLISE DAS PERCEPÇÕES SOBRE CIÊNCIA E INICIAÇÃO CIENTÍFICA DE JOVENS ESTUDANTES DO ENSINO BÁSICO

Carolina Goulart Kowalczuk

Victor Hugo Nedel Oliveira

Daniel Giordani Vasques

**Resumo:** A Iniciação Científica (IC) tem ganhado cada vez mais visibilidade no mundo acadêmico e escolar, mas ainda são poucos os estudos que trazem em pauta o tema e investigam sobre a IC no Ensino Básico e são mais escassos ainda os trabalhos que buscam compreender a visão dos próprios estudantes sobre a Iniciação Científica. Esta pesquisa teve como principal objetivo analisar as percepções que os alunos da IC Pixel têm sobre ciência e a disciplina de IC no Colégio de Aplicação (CAp) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para realizar a investigação, fez-se uma pesquisa quanti-quali que incluía a aplicação de questionário em alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do CAp da UFRGS. Os principais resultados, obtidos a partir do nível de concordância com afirmações no modelo Escala Likert, apresentaram que a grande maioria dos estudantes concorda que a Iniciação Científica seja importante em suas vidas acadêmicas, que aprendem o fazer ciência nas aulas e que a IC os estimula a pensar

em assuntos relacionados a ciência. A seção de questões abertas do questionário expôs que os alunos relacionam ciência a conhecimento e estudo, onde a IC representa um momento de aprendizagem e desenvolvimento de pesquisas. Também foram notáveis as respostas destacando que um dos principais pontos positivos da disciplina é a oportunidade de realização de pesquisas a partir de curiosidades particulares, apontando que os alunos têm uma visão positiva quanto à IC na escola. Conclui-se, então, que os alunos percebem as aulas de IC como um espaço de geração de novos conhecimentos e oportunidades, onde o fazer ciência se torna benéfico para suas vidas e aprendizados acadêmicos e se destaca uma visão favorável quanto à IC na escola.

**Palavras-chave:** Iniciação Científica; Ciência; Percepção; Educação Básica; Estudantes

**Resumen:** La Iniciación Científica (IC) ha ganado cada vez más visibilidad en el mundo académico y escolar, pero aún son pocos los estudios que traen el tema a la agenda e investiguen sobre la IC en la Educación Básica, y son aún más escasos los trabajos que buscan comprender la visión de los alumnos acerca de la IC. Esta investigación tuvo como objetivo principal analizar las percepciones que los estudiantes de IC Pixel tienen sobre la ciencia y la disciplina de IC en el Colégio de Aplicação (CAp) de la Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Para llevar a cabo la investigación se realizó una investigación cuanti-cuali, que incluyó la aplicación de un cuestionario a estudiantes de 9º año de del CAp de UFRGS. Los principales resultados, obtenidos del nivel de concordancia con enunciados en el modelo de Escala Likert, mostraron que la gran mayoría de los estudiantes coinciden en que la IC es importante en su vida académica, que aprenden a hacer ciencia en clase y que IC los alienta a pensar en asuntos relacionados con la ciencia. La sección de preguntas abiertas del cuestionario mostró que



los estudiantes relacionan la ciencia con el conocimiento y el estudio, donde IC representa un momento de aprendizaje y desarrollo de la investigación. Las respuestas también fueron notables, destacando que una de las principales fortalezas de la disciplina es la oportunidad de realizar investigaciones basadas en curiosidades particulares, señalando que los estudiantes tienen una visión positiva de la IC en la escuela. Se concluye, entonces, que los estudiantes perciben las clases de IC como un espacio de generación de nuevos conocimientos y oportunidades, donde hacer ciencia se vuelve beneficioso para su vida académica y aprendizaje, y se destaca una visión favorable de IC en la escuela.

**Palabras-clave:** Iniciación Científica; Ciencias; Percepción; Educación Básica; Estudiantes

## Introdução

O presente artigo se refere às percepções de alunos da Iniciação Científica do CAP da UFRGS sobre a IC e seus entendimentos sobre ciências. A partir de pesquisas que buscam estimular e compreender sobre o tema, a IC é entendida como um instrumento formativo de extrema importância acadêmica e social, que inicia alunos na ciência e os insere num mundo de possibilidades. O tema ainda é pouco pautado quando se pensa sobre a IC na Educação Básica e não têm recebido estímulo, mesmo considerando que as atividades de IC no Brasil começaram logo na criação das primeiras universidades brasileiras.

Este estudo busca, além de dar visibilidade para a IC quanto matéria escolar, compreender o que os alunos de IC entendem sobre o assunto. É preciso pensar em ciências investigativas não só a partir do ponto de vista de professores e pesquisadores que estudam o tema, mas também dos próprios estudantes. Assim, pode-se conseguir uma visão e compreensão mais ampla sobre o ensino de ciências

investigativas e assim ponderar seus benefícios para os estudantes e como eles próprios percebem isto.

A principal motivação que sustenta esta pesquisa reside na relevância acadêmica de um trabalho a respeito das noções dos alunos sobre ciência e a IC, visto que é um tema ainda muito invisibilizado e tratado como desimportante quando se fala sobre a IC quanto matéria escolar na Educação Básica. Pesquisas científicas comprovam que uma iniciação à ciência em sala de aula favorece uma formação escolar e social de qualidade, tornando os jovens mais críticos e analíticos às diversas situações do mundo contemporâneo, o que se faz fundamental para a próxima geração da sociedade. Assim, torna-se de extrema importância pensar sobre ciência e IC a partir do entendimento dos próprios estudantes sobre o tema e investigar como eles se percebem dentro do meio.

Com o principal objetivo de analisar as percepções dos alunos do CAP da UFRGS sobre ciência e a disciplina de Iniciação Científica, os objetivos específicos para realizar a pesquisa apresentam-se como: caracterizar quem são os estudantes do Projeto Pixel do CAP da UFRGS; identificar suas percepções sobre ciência e a disciplina de IC; classificar as diferentes percepções; e compartilhar os resultados com a comunidade acadêmica. A fim de analisar as diferentes compreensões sobre o assunto, a versão final da pergunta que guiou a pesquisa se deu como: Quais as percepções que os alunos do IC Pixel do CAP da UFRGS têm sobre ciência e a disciplina de IC?

## **Discussão teórica**

O referencial teórico da presente pesquisa foi realizado a partir de uma primeira seleção geral de artigos e dissertações científicas e depois uma redução desses trabalhos em reunião com o orientador, para que se pudesse dar uma maior atenção a cada estudo individual.

Inicialmente foram selecionadas três dissertações para a revisão bibliográfica, escolhidas em busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que une repositórios de teses e dissertações das instituições de ensino e pesquisa brasileiras, a partir das palavras-chave “Iniciação científica”, “ciências” e “educação” e um recorte temporal de 2015 a 2020. Os artigos foram estabelecidos na busca por “Iniciação Científica na Educação Básica” no Google Acadêmico, sem recorte temporal, sendo cinco escolhidos inicialmente. Em seguida, na reunião com o orientador, foram eleitos três artigos e uma dissertação que fizeram parte do referencial teórico.

O primeiro artigo, de autoria de Ovigli (2014), apresenta e contextualiza a IC, defendendo o estudo investigativo voltado às Feiras de Ciências, método utilizado para habituar estudantes e a comunidade escolar ao meio científico pelas primeiras vezes nas escolas brasileiras em 1960. A partir de uma reunião de informações sobre práticas de iniciação à ciência, o autor apresenta a importância da IC na Educação básica, trazendo diversos resultados positivos de pesquisas sobre o tema. É também tópico do artigo o que é necessário para a implementação das Feiras de Ciências na Educação Básica, cita-se a formação e qualificação de professores e a disponibilização de verbas por órgãos públicos. O estudo se faz importante para esta pesquisa pois aborda tanto a história do início da IC no Brasil, quanto à importância de sua existência, defendendo o estímulo dessa prática com os resultados de estudos sobre seus benefícios e argumentando ainda que uma familiarização dos estudantes da Educação Básica com a ciência faria o Brasil avançar na produção de trabalhos científicos, expondo que uma iniciação a ciência é positiva em todos os sentidos.

O artigo escrito por Coppi (2019) aborda o nível de conhecimento de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular de São Paulo sobre ciência e Iniciação Científica. A primeira etapa do estudo procurava comparar as seções do programa Science for All

Americans, utilizados no TACB (Teste de Alfabetização Científica Básica) com os Planos de Ensino de Ciências do Ensino Fundamental II do Colégio, que obteve resultados negativos, os dois comparativos tinham poucas seções em comum; a segunda etapa refere-se a aplicação do TACB em alunos no 9º ano do Ensino Fundamental, onde a maioria dos alunos não apresentou o mínimo de acertos no teste para serem considerados cientificamente alfabetizados. O estudo se torna interessante por se tratar de uma pesquisa realizada em um colégio particular que segundo o INEP atende a um alto grupo socioeconômico, conta com uma excelente infraestrutura e um grupo docente qualificado em suas áreas de formação, mas que não apresentou bons resultados quanto à alfabetização científica dos alunos. Os dados trazem a reflexão sobre a importância da implementação de uma Iniciação Científica de qualidade, onde colégios da rede pública e particular deveriam ser capazes de proporcioná-la aos estudantes. Por isso, se faz necessário não só dar visibilidade à IC, mas também buscar e lutar por uma educação científica de qualidade nas escolas brasileiras.

O último artigo se refere a uma pesquisa feita por Viecheneski (2013), que tem como principal objetivo investigar os benefícios de uma sequência didática voltada à iniciação à alfabetização científica com alunos do 1º ano do 1º Ciclo do Ensino Fundamental. A autora parte do pressuposto de que a alfabetização científica deve ser começada logo nos anos iniciais, argumentando que as crianças mais novas tendem a ter um espírito curioso e investigativo e é papel do professor instigar e incentivar isso, servindo de mediador para a construção de conhecimento dos alunos. A começar pela diversidade de estratégias didáticas, como vídeos, visitas, entrevistas, práticas de leitura e problematizações que favorecem uma abordagem contextualizada e interdisciplinar, o estudo foi desenvolvido para trabalhar a inter-relação entre ciência, tecnologia e sociedade. Com o tema “alimentação humana” trabalhado a partir de sequências didáticas, foi notado um

constante processo de evolução dos estudantes, além de compreenderem cada vez mais sobre o tema, as crianças desenvolveram avanços em produções escritas, ilustrações e nas discussões coletivas, onde avançam na capacidade de argumentar e apresentar exemplos que comprovam suas falas. É de extrema importância que desde cedo já se comece com a iniciação dos conhecimentos científicos, os resultados deste estudo comprovam que uma iniciação à alfabetização mostra efeitos positivos mesmo com alunos mais novos, o que reafirma as conclusões das outras pesquisas de que a IC deve ser estimulada e pode ser iniciada já no Ensino Fundamental.

A dissertação selecionada para a revisão bibliográfica se torna fundamental para este estudo por se tratar de uma pesquisa que defende a eficiência da IC e ainda apresenta falas das entrevistas dos alunos de IC sobre como eles percebem a ciência. O estudo realizado por Couto (2017) investiga os Clubes de Ciências como estratégia de IC na Educação Básica através de diversos métodos para coletar informações dos projetos de pesquisa desenvolvidos pelos estudantes do Ensino Médio, como documentação dos projetos, entrevistas, observações e análise dos materiais produzidos (protótipos, artefatos etc.). Na etapa de entrevistas, foi possível avaliar o nível de iniciação à ciência dos estudantes ao desenvolverem habilidades de caráter investigativo em seus trabalhos: diversas questões foram levantadas e debatidas pelos participantes da pesquisa, como interesse em continuar os projetos de pesquisa e as constatações dos benefícios da IC enquanto estudantes. Destaca-se que os alunos admitem que a partir dos projetos desenvolveram uma maior autonomia, aquisição de habilidades investigativas e motivação, inclusive durante as aulas curriculares onde desencadearam um maior interesse em matérias que envolviam suas pesquisas, o que demonstra a importância da IC na vida escolar dos estudantes.

Frente à leitura e reflexão dos artigos e dissertação que fizeram parte do referencial teórico desta pesquisa, é possível entender a IC na Educação Básica como uma estratégia pedagógica eficaz desde os anos iniciais até o Ensino Médio, onde se torna uma atividade estimulante que possui potencial formativo no desenvolvimento de habilidades e aquisição de conceitos científicos; pode proporcionar a oportunidade aos estudantes de passar por todas as etapas de uma pesquisa científica, desde delimitação do tema até os resultados obtidos; e ainda desenvolve a interdisciplinaridade. Os próprios alunos reconhecem as vantagens da IC a partir de suas experiências, o que reafirma a importância do ensino de ciências investigativas. Deveria ser de caráter nacional um maior reconhecimento da importância da IC, já que ela inicia os alunos no mundo científico e pode proporcionar um avanço na produção de pesquisas científicas no Brasil, o que dariam resultados positivos para o país em proporções internacionais. Por ser um tema que ainda não é reconhecido como verdadeiramente significativo, é preciso cada vez mais pensar e falar sobre a IC, incentivando uma maior atenção e investimento do poder público para uma Iniciação à Ciência de qualidade.

### **Organização metodológica**

A metodologia da presente pesquisa se caracteriza quanto à abordagem de forma mista, visando dados que podem ser analisados de forma quantitativa e qualitativa. A natureza da pesquisa se dá como básica, onde não se prevê nenhuma ação prática. A classificação quanto aos objetivos se dá como exploratória, objetivando proporcionar uma maior aproximação com a IC e com pessoas que tiveram experiências práticas com ela. Por último, referente aos procedimentos, a metodologia assume a forma de levantamento.

Considerando os objetivos desta pesquisa e a caracterização da metodologia, se chegou à conclusão de que os sujeitos que seriam convidados a participar da pesquisa seriam os alunos do 9º ano do Ensino Fundamental do CAp da UFRGS, aproximadamente 60 estudantes. A escolha dos sujeitos se deu por serem alunos que participam das aulas de IC há mais tempo e tem uma relação mais próxima com a ciência do que os demais alunos do colégio. Dessa forma, podem-se coletar os dados através de questionário com sujeitos que já estão familiarizados com a IC e assim obter suas percepções sobre o tema.

Para contemplar todas as características da metodologia, se visa a aplicação de um questionário feito em três etapas, que incluem questões no formato de Escala Likert e questões gerais descritivas. A primeira etapa do questionário é de caracterização dos participantes quanto ao gênero, idade, etnia, local de residência e tempo de pesquisa na escola. A segunda parte é utilizando da Escala Likert, onde são apresentadas afirmações e a amostra marca seu grau de concordância com a afirmação. A terceira e última parte do questionário são perguntas gerais que buscam de forma mais profunda entender as percepções dos participantes sobre ciência e a disciplina de IC.

A forma de análise de dados deste estudo foi a análise de conteúdo, permitindo uma descrição da amostra na primeira etapa do questionário e uma categorização de conceitos-chaves nas outras duas. Foram usados gráficos que representam as porcentagens numéricas da caracterização da amostra e do nível de concordância com as afirmações na Escala Likert. Também foram utilizadas nuvens de palavras para representar o que foi mais citado nas questões abertas, possibilitando assim a organização e classificação dos dados coletados a partir de seu conteúdo.

Em cumprimento às normas éticas de pesquisa, o projeto que originou este estudo já foi aprovado na Comissão de Pesquisa

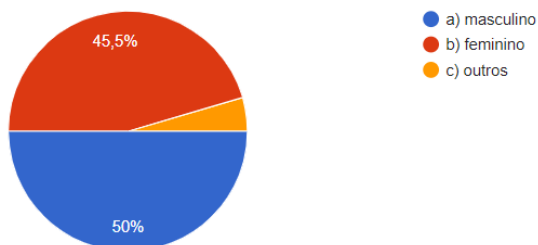
(Compesq) do CAP/UFRGS e no Comitê de Ética na Pesquisa (CEP) da UFRGS, com parecer registrado sob o número: 4.286.126. A primeira página do questionário online esclarece os direitos dos convidados quanto a não obrigação de respondê-lo e os riscos quanto a um possível desconforto em relação ao compartilhamento de informações pessoais. Os participantes seriam direcionados às questões apenas após terem dado seu consentimento livre e esclarecido.

## Resultados e discussão

### 1. Caracterização da amostra de pesquisa

O gráfico a seguir apresenta os percentuais de gênero dos sujeitos da pesquisa.

1. Gênero  
22 respostas



**Gráfico 1:** Gênero

Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

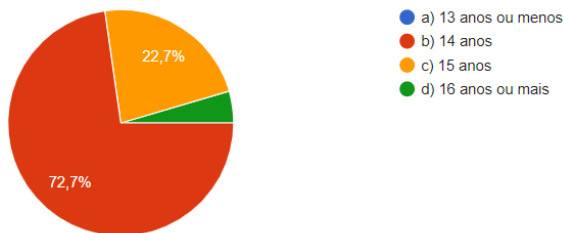
O gráfico anterior, que representa o percentual de gênero da amostra, demonstra que exatamente metade dos participantes se identifica com o gênero masculino. Outros 45,5% se definem no gênero feminino, o que mostra que o gênero dos estudantes que responderam o questionário está em equilíbrio, ou seja, não se tem a predominância de nenhum dos gêneros.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de faixa etária dos sujeitos da pesquisa.



## 2. Faixa etária

22 respostas



**Gráfico 2:** Faixa etária

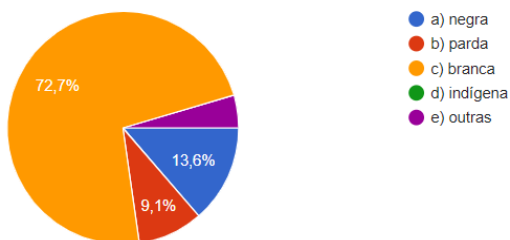
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A partir dos resultados do gráfico de faixa etária, se constata que os alunos possuem mais de 14 anos de idade e é notável que mais de 70% dos participantes possuem a mesma idade. Isto demonstra que se conseguiu atingir o público alvo, onde o objetivo era aplicar o questionário em estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental do CAP da UFRGS que se apresentam por volta desta faixa de idade.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de etnia dos sujeitos da pesquisa.

## 3. Etnia

22 respostas



**Gráfico 3:** Etnia

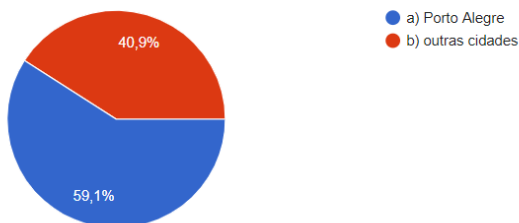
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

Os percentuais sobre a etnia demonstram que os alunos que participaram da pesquisa são em sua maioria brancos, representando 72,7% do total. Esta informação representa que os negros, pardos e outros estão em minoria na amostra. Outro dado importante de grifar é o fato de ninguém da amostra se identificar como indígena, ou seja, não se tem muita diversidade étnica em questão numérica de participantes que responderam o questionário, não contendo inclusão de nenhum indígena e com maior quantidade de brancos.

Os percentuais a seguir demonstram o local de residência da amostra.

#### 4. Local de residência

22 respostas



**Gráfico 4:** Local de residência

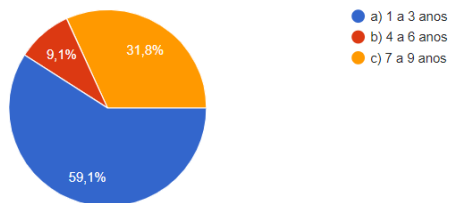
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A partir do gráfico anterior, entende-se que mais da metade dos participantes moram em Porto Alegre, o que se explica pela localização do CAP da UFRGS que fica na capital do Rio Grande do Sul. Por questões geográficas, é comum que os estudantes do CAP da UFRGS que participaram da pesquisa estejam residindo na capital ou em cidades próximas a ela, na região metropolitana.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de tempo de estudo com pesquisa científica dos estudantes.

5. Há quantos anos faz pesquisa na escola (considerando: IC Alfas, Projetos Amora e IC Pixel)

22 respostas



**Gráfico 5:** Tempo de Estudo sobre IC  
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

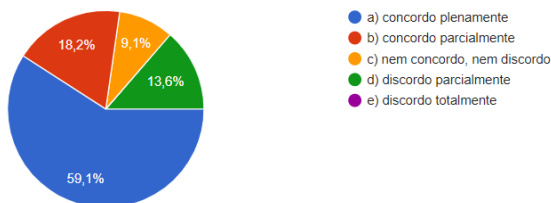
Os percentuais anteriores demonstram que mais de 50% dos estudantes participaram de pesquisas científicas de 1 a 3 anos e ainda que 31,8% deles participaram de 7 a 9 anos. Sobre a primeira informação, constata-se que boa parte dos estudantes são relativamente novos no colégio, teve pouco contato com o fazer ciência e estão iniciando no meio científico. Ainda se pode acrescentar que mais de um quarto da amostra trabalhou até 9 anos com pesquisa científica, esses, diferente dos primeiros, já tiveram um amplo acesso a conhecimentos e práticas científicas. Estes dados são interessantes justamente por demonstrarem a divergência entre os estudantes que tiveram experiências diferentes com a IC, sendo ela passada aos alunos de forma distinta em cada uma das etapas de aprendizado do CAP da UFRGS.

## 2. Afirmações na Escala Likert

O gráfico a seguir apresenta os percentuais de resposta da seguinte afirmação: “A IC na escola é importante na formação dos alunos”.

6. Qual seu grau de concordância com a seguinte afirmação: "A IC na escola é importante na formação dos alunos"?

22 respostas



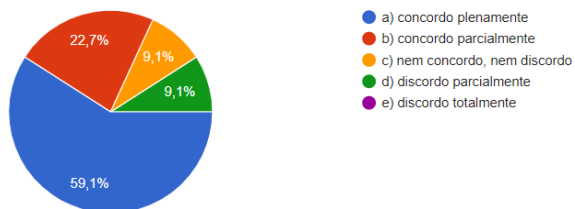
**Gráfico 6:** Afirmação na Escala Likert A  
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

O gráfico mostra que 59% dos estudantes concordam plenamente que a IC na escola é importante na formação dos alunos, demonstrando que boa parte dos participantes entende que a IC faz alguma diferença em suas vidas acadêmicas. Pode-se destacar também que 13,6% destes estudantes discordam parcialmente da afirmação, ou seja, entendem que ela pode ser em parte dispensável em suas formações. O gráfico também apresenta certa homogeneidade nas respostas: três quartos concordam em algum grau com a afirmação e ninguém afirma discordar totalmente dela, o que aponta que os participantes acreditam em parte na eficácia da IC na escola.

O gráfico a seguir demonstra o grau de concordância dos participantes com a afirmação: "Aprendo a fazer ciência nas aulas de IC Pixel".

7. Qual seu grau de concordância com a seguinte afirmação: "Aprendo a fazer ciência nas aulas de IC Pixel"?

22 respostas



**Gráfico 7:** Afirmação na Escala Likert B

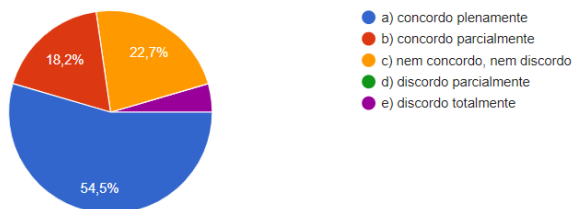
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

Os resultados de concordância da afirmação sobre aprender a fazer ciência nas aulas de IC são muito parecidos com os do gráfico sobre a importância da IC na formação dos estudantes. Isto era esperado, levando em consideração que as duas afirmações se complementam, a importância de algo na escola está normalmente relacionada a o que ela ensina e o que os alunos aprendem. Quando algo é importante geralmente é porque ele ensina algo significativo, podemos ver isto nos resultados dos estudantes, onde os mesmos 59% dos participantes que acham a IC importante, também acreditam que aprendem a fazer ciência nas aulas de IC. Pode-se fazer a mesma relação sobre os 13,6% que responderam discordar parcialmente da importância da IC na escola com os 9% que dizem discordar parcialmente sobre aprender a fazer ciência.

O gráfico a seguir apresenta os percentuais de resposta da seguinte afirmação: "A IC me estimula a pensar sobre assuntos relacionados à ciência".

8. Qual seu grau de concordância com a seguinte afirmação: “A IC me estimula a pensar sobre assuntos relacionados à ciência”?

22 respostas



**Gráfico 8:** Afirmação na Escala Likert C

Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

O gráfico anterior aponta que mais da metade dos alunos acreditam que a IC os estimula a pensar sobre assuntos relacionados à ciência, isto certifica que a maioria dos alunos tem uma visão positiva sobre a Iniciação Científica na escola. Neste gráfico, o que chama atenção é a grande porcentagem de alunos que se abstiveram de concordar ou discordar da afirmação, é 22,7% do total. Esta informação pode estar relacionada à divergência de experiências com a IC, o CAP da UFRGS apresenta abordagens variadas em cada etapa de ensino em relação à IC, sendo apresentada aos alunos de formas diferentes de acordo com o ano escolar. A caracterização da amostra revelou que os alunos entraram em anos diferentes no CAP e tiveram tempos diferentes de estudo com IC, ou seja, tiveram divergentes experiências com a área; não saber ou ficar confuso quanto a se a Iniciação Científica os estimulou ou não a pensar em outros assuntos relacionados à ciência pode ser um reflexo destas distinções. Ainda vale destacar que 1 (um) estudante afirma discordar plenamente da afirmação, o que expõe que nem todos os estudantes são estimulados através da IC.

### 3. Questões abertas

A nuvem de palavras a seguir representa as palavras citadas na questão aberta: “Para você, o que é ciência?”.



**Imagem 1:** Nuvem de palavras: o que é ciência?

Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A partir da imagem, destacam-se principalmente as palavras “conhecimento” e “estudo”, que foram as mais citadas nas respostas, indicando que boa parte dos alunos associa ciência às investigações científicas e aos conhecimentos e materiais que essas pesquisas proporcionam, eles associam a ciência a algo mais amplo, dando a ideia de que ela pode estar contida em várias áreas. Reforçando essa ideia da vastidão sobre a ciência em si, palavras não específicas como “coisas” e “aprende” se fazem presentes. Observa-se também que as palavras “natureza”, “universo” e “mundo” foram muito utilizadas, indicando que os alunos entendem a ciência como algo mais aproximado da área de ciências naturais, a área científica que é ensinada na Educação Básica e da qual se têm uma maior aproximação na escola, da mesma forma, a palavra "matéria" aparece e reafirma que a percepção geral sobre

ciência se aproxima aos conteúdos da disciplina escolar ciências e não da ciência da IC.

A nuvem de palavras que segue representa as palavras citadas na questão aberta: “Para você, as aulas de IC Pixel representam o que?”.



**Imagem 2:** Nuvem de palavras: IC Pixel  
Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A imagem destaca palavras como “pesquisa”, “conhecimento”, “aprendizado” e “perguntas”, demonstrando que as aulas de IC Pixel representam para os alunos justamente o que é desenvolvido em sala de aula, são pesquisas apoiadas em perguntas que geram um espaço de estudo sobre temas diversificados, ou seja, os alunos compreendem o que são as aulas de IC e reproduzem em suas respostas os conteúdos apresentados. Pode-se interpretar essas palavras como algo positivo da IC no CAP, os estudantes afirmam que conseguem desenvolver pesquisas através de suas curiosidades e dúvidas sobre algum assunto, o que é justamente o intuito da disciplina. Evidenciam-se também nas respostas as palavras “perda”, “tempo”, “espaço” e “confiar”, que demonstram que a IC pode ser para uns um espaço de confiança e

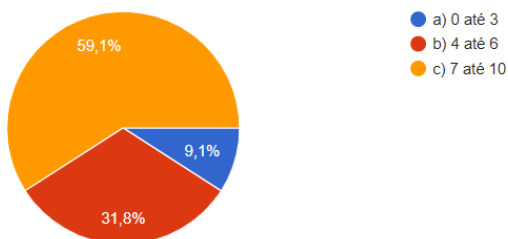


aprendizado, assim como pode ser para outros, algo que não agrega em suas vidas acadêmicas, isto apresenta a distinção das percepções sobre a IC na escola, destacando que existem alunos que não se sentem confortáveis com as aulas de IC. Esse dado se faz importante ao pensar sobre as ciências investigativas na escola, visto que se tem a comprovação de que nem todos os alunos gostam ou se identificam com a iniciação no mundo científico.

O gráfico a seguir demonstra o percentual de respostas referentes à escala de notas dadas para as aulas de IC Pixel.

11. Em uma escala de 0 até 10, qual nota você dá para as aulas de IC Pixel?

22 respostas



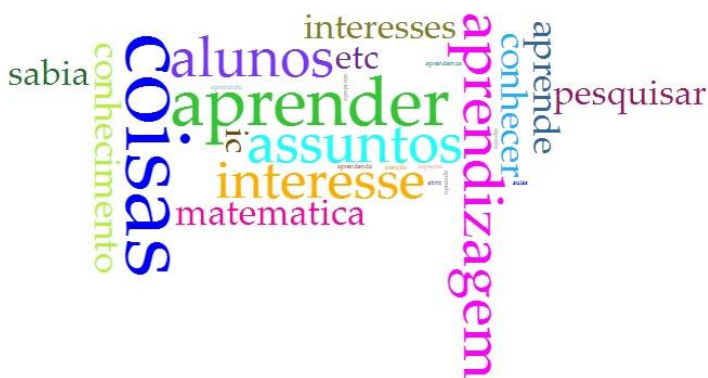
**Gráfico 9:** Nota para IC Pixel

Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

O gráfico anterior apresenta que os alunos que avaliam em notas de 7 a 10 para as aulas de IC Pixel estão em maioria e as notas de 0 a 3 em minoria. O dado apresenta que, mais uma vez, as diferentes experiências com a IC geram diferentes percepções entre os participantes, onde as avaliações positivas se destacam. Ressalta-se que mesmo a avaliação mais positiva sendo representada por quase 60% das respostas, existe ainda uma parcela considerável, de 9%, que dão uma nota baixa para a IC e assim representam que os alunos podem ter uma visão negativa das aulas, que pode estar associada a diversos

fatores como os formatos da aula, os conteúdos programáticos, ou até mesmo a própria não identificação com a disciplina. As notas medianas, de 4 a 6, também se destacam e indicam que mais de 30% dos alunos consideram as aulas nem muito boas, nem muito ruins.

A nuvem de palavras que segue representa as palavras citadas na questão aberta: “Quais são os aspectos positivos das aulas de IC Pixel?”.



**Imagem 3:** Nuvem de palavras: aspectos positivos IC Pixel.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A partir da nuvem de palavras referente aos aspectos positivos das aulas de IC, se destaca a palavra “aprendizagem” e seus sinônimos demonstrando que os alunos enxergam as aulas de IC como um espaço de aprendizado, o que é positivo, pois evidencia que estão aprendendo o fazer ciência nas aulas. As palavras “assuntos” e “interesses” também aparecem e podem ser relacionadas com seus aprendizados, ou seja, os estudantes percebem a IC como uma possibilidade de aprender sobre seus assuntos de interesse, onde constroem pesquisas científicas a partir deles. Ainda neste sentido, as palavras “pesquisar” e “conhecer” reforçam este aspecto favorável à investigação científica na escola e demonstra que os alunos percebem a oportunidade de gerar novos

conhecimentos, iniciar uma pesquisa e investigar sobre algo com início em seus interesses pessoais, como o maior aspecto positivo da IC.

A nuvem de palavras a seguir demonstra as palavras citadas na questão aberta: “Quais são os aspectos negativos das aulas de IC Pixel?”.



**Imagem 4:** Nuvem de palavras: aspectos negativos IC Pixel.

Fonte: banco de dados da pesquisa (2021).

A nuvem de palavras que representa os aspectos negativos das aulas de IC apresenta a palavra “nenhum” bastante destacada, demonstrando que boa parte dos alunos não vê aspectos negativos nas aulas de IC ou não conseguiram citar nenhum ao responderem o questionário, o que pode ser entendido como algo positivo. Identificando as outras palavras, se estabelece uma relação entre as palavras “muita” e “coisas”, as aulas estão abordando muitos conteúdos e isto pode estar associado ao período de quarentena, onde os alunos do 9º ano do CAP da UFRGS que participaram da pesquisa estudam remotamente à distância, apontando que as aulas de IC neste período estão deixando-os com sobrecarga visando todas as dificuldades da pandemia. A palavra “forçado” também chama atenção, uma parte dos alunos se sente forçados a realizarem as pesquisas científicas propostas nas aulas, o que é alarmante, pois não se sentir à

vontade com as investigações científicas altera os seus resultados, o interesse influencia nos trabalhos dos estudantes. A IC surge no ambiente escolar para incentivar os alunos a fazerem pesquisas a partir de suas curiosidades e iniciá-los no meio científico, mas dado o momento em que ela passa a não ser natural, que é forçada aos alunos, a prática perde o seu sentido.

A partir dos resultados, é possível relacionar os dados da seção de questões abertas, onde os estudantes emitiram que a ciência é algo abrangente e pode envolver o estudo de várias coisas, com a interdisciplinaridade que a IC promove e que é refletida por Ovigli (2014), ao se desenvolver uma investigação e promover uma iniciação à ciência, a inter-relação entre os diversos aprendizados das disciplinas escolares se torna inevitável, abranger uma grande variedade de conteúdos acarreta na visão ampla em relação à ciência por parte dos estudantes. As várias etapas de uma pesquisa, que incluem a problematização de questões, a construção de referências, a investigação e a conclusão, fazem com que as diversas fontes de conhecimento se relacionem e se tornem uma só. Neste sentido, os estudantes que colocam a construção de trabalhos a partir de interesses particulares como um dos principais pontos positivos da IC, reconhecem que quando o fazer ciência é desenvolvido, as aulas se tornam mais interessantes. Em alusão, a pesquisa de Couto (2017), que investigava os clubes de ciências no Ensino Básico, trouxe algumas reflexões dos estudantes que se percebiam melhores em suas vidas acadêmicas ao realizarem atividades científicas, identificando positivamente a iniciação à ciência e, em concordância com isso, os alunos do 9º ano do CAP/UFRGS também percebem a IC na escola como sendo algo importante na formação dos alunos, eles próprios reconhecendo seus benefícios. A partir de trabalhos que buscam dar visibilidade e estudam diferentes práticas de Iniciação Científica na escola em diferentes faixas etárias, é possível verificar que a iniciação à

ciência se faz efetiva tanto nos anos finais quanto nos iniciais, como concluiu um estudo que visava compreender as contribuições de uma seqüência didática nos anos iniciais do Ensino Fundamental:

Verificou-se, no contexto dessa investigação, que um ambiente dialógico, alinhado a uma abordagem contextualizada e interdisciplinar e a uma diversificação de estratégias didáticas, é um caminho promissor para o ensino de ciências e à iniciação da alfabetização científica nos anos iniciais. (VIECHENESKI, 2013, p.18).

Os autores de estudos que buscam trazer em pauta pesquisas e discussões sobre as práticas de IC na escola desde o Ensino Fundamental até o Ensino Médio, utilizando de diversos métodos de investigação, concluem que a IC na escola é importantíssima, que forma jovens alunos mais atentos ao mundo em seu redor possibilitando mais oportunidades e ainda afirmam que quanto mais cedo se introduz os aprendizados científicos aos alunos, melhores são os resultados: “[...] nas principais feiras internacionais de pesquisa, os trabalhos mais interessantes são de estudantes que tiveram contato com a universidade ainda durante a Educação Básica.” (OVIGILI, 2014, p. 12). Sendo assim, não há apenas perspectivas positivas por parte dos estudiosos que buscam compreender o tema, como também os alunos que são apresentados aos conceitos básicos do meio científico veem essa inserção de maneira positiva, além de a IC se mostrar promissora no avanço de material científico produzido no país.

### **Considerações finais**

Este estudo teve como objetivo responder ao seguinte problema de pesquisa: quais as percepções que os alunos do IC Pixel do CAP da UFRGS têm sobre ciência e a disciplina de IC? As etapas para realizá-lo

se deram como a caracterização dos estudantes do CAp da UFRGS, identificação das percepções dos alunos do IC 90 Pixel sobre ciência e a disciplina de IC, análise dos dados e construção de artigo para compartilhá-los com a comunidade acadêmica. A metodologia de coleta de dados foi através da aplicação de questionário em formato de Escala Likert e perguntas abertas aos estudantes do 9º ano do Ensino Fundamental.

A primeira parte do questionário aplicado que caracterizava a amostra demonstrou a idade, etnia, local de residência e tempo com pesquisa científica no colégio dos estudantes. A parte seguinte com afirmações da escala Likert, trouxe em seus principais resultados as concordâncias com as afirmações sobre a importância da IC em suas vidas acadêmicas, sobre o aprender a fazer ciência e ainda afirmam em sua maioria que as aulas os estimulam a pensar em assuntos relacionados a ciências. A terceira e última parte com questões abertas foram analisadas a partir de nuvens de palavras, que destacavam as que apareceram mais vezes nas respostas; quando questionados sobre o que é ciência, as palavras que mais apareceram eram relacionadas a conhecimento e estudo, também apareceram palavras que associavam a ciência às ciências naturais e os conteúdos da matéria ciências; ao responderem sobre o que as aulas de IC representavam para os estudantes, foram citadas a aprendizagem, o desenvolvimento de pesquisas e ainda um dado importante sobre a perda de tempo que ela representa para alguns alunos, que apresenta as diferentes experiências e opiniões sobre as aulas. O tópico seguinte foi a avaliação referente às aulas, com notas de 0 a 10 que tinham maioria as notas sete ou maiores, mostrando que os alunos aprovam e são otimistas quanto à IC. As duas últimas perguntas eram a respeito dos aspectos positivos e negativos das aulas, sobre os positivos foi citada a oportunidade de pesquisar e gerar aprendizado sobre assuntos de interesse, nos negativos muitas foram as respostas de “nenhum”, mas

a reflexão sobre a IC ser por vezes forçada chamou atenção. Ao todo, se constata que os estudantes consideram a IC na escola como algo positivo e a aprovam.

As limitações desta pesquisa estão associadas ao período em que foi realizada, num contexto de pandemia do novo Coronavírus, onde a orientação é a permanência em casa, a maioria das atividades são limitadas via internet. Por este motivo, as aulas dos estudantes do CAP são via remota, podendo acarretar o cansaço desses alunos ao contato muito grande com tecnologia. Também se destaca as diversas dificuldades que muitos passam devido à pandemia que é a falta de acesso a meios tecnológicos, nem todos tem algum meio para responder o questionário aplicado, que foi enviado online.

Esse estudo, que se refere às noções de ciência no IC Pixel, pode ser continuado de diversas maneiras por envolver uma área ampla, que é a IC. A partir das análises realizadas no presente estudo, indicam-se principalmente estudos que tragam em pauta a importância da IC na Educação Básica e mais visibilidade para o tema. Por ser um tema de pesquisa com escassez de investigações, se sugerem estudos que investiguem a própria iniciação dos alunos no meio científico, que possam levar a formas cada vez mais efetivas de adentrar os estudantes no mundo da ciência.

A pesquisa constata que não apenas os pesquisadores, professores e orientadores consideram a IC positiva no ambiente escolar, os alunos também a percebem benéfica para suas vidas e aprendizados acadêmicos. É importante pensar sobre a IC, principalmente na Educação Básica, pois ela abre um leque de possibilidades para os alunos e só se prova mais favorável a cada pesquisa realizada. Infelizmente ainda são poucas as iniciativas de governos que busquem a implementação da Iniciação Científica de maneira efetiva na Educação Básica brasileira, não dar esta oportunidade aos alunos é negligenciar a educação e negá-los a

iniciação em um mundo de novos aprendizados. Lutar para que a IC ganhe cada vez mais espaço e importância na escola é garantir uma educação de qualidade para os jovens estudantes e um futuro onde a ciência avança cada vez mais.

## Referências

COPPI, M. A.; SOUSA, C. P. Estudo da Alfabetização Científica de alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de um colégio particular da cidade de São Paulo. **Debates em Educação**, Maceió, v. 11, n. 23, p. 169-185, abr. 2019.

COUTO, M. R. A. M. **Os Clubes de Ciências e a iniciação à ciência**: uma proposta de organização no ensino médio. 2017. 248 f., il. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Ciências) — Universidade de Brasília, Brasília, 2017.

OVIKILI, D. F. B. Iniciação Científica na Educação Básica: uma atividade mais do que necessária. **Revista Brasileira de Iniciação Científica**, v. 1, n. 1, p. 78-90, mai. 2014.

VIECHENESKI, J. P.; CARLETTO, M. R. Iniciação à alfabetização científica nos anos iniciais: contribuições de uma sequência didática. Investigações em **Ensino de Ciências**, [s.l], v. 18, n. 3, p. 525-543, 2013.

## NOTAS DE AUTORIA

**Carolina Goulart Kowalczuk** é estudante do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Bolsista de Iniciação Científica Júnior (CNPq).

Contato: [kowalczukcarolina@gmail.com](mailto:kowalczukcarolina@gmail.com)

**Victor Hugo Nedel Oliveira** é Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor do



Departamento de Humanidades da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Contato: [victor.juventudes@gmail.com](mailto:victor.juventudes@gmail.com)

**Daniel Giordani Vasques** é Doutor em Ciências do Movimento Humano pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atualmente é Professor do Departamento de Expressão e Movimento da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Contato: [dgvasques@hotmail.com](mailto:dgvasques@hotmail.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

KOWALCZUK, Carolina Goulart; OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; VASQUES, Daniel Giordani. Análise das percepções sobre ciência e iniciação científica de jovens estudantes do ensino básico. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 271-289, 2021.

### **Financiamento**

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou

como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 13/09/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## BLINDAID MARKET: UMA PROPOSTA DE APLICATIVO QUE AUXILIA NAS COMPRAS DE PESSOAS CEGAS, DEFICIENTES VISUAIS E ANALFABETAS

Izamara Cristina Brito de Oliveira Cardoso  
Ana Júlia Dueti Martins Vila  
Jeferson Junio Batista Silva  
Juliana Silva de Melo

**Resumo:** O uso de tecnologias digitais se tornou essencial para uma boa qualidade de vida, por outro lado o manuseio dessas tecnologias por pessoas com deficiência visual ainda dificulta a inclusão social. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira total até a visão subnormal. A visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) por sua vez, é a incapacidade de enxergar com clareza suficientes para contar nos dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia. Além disso, o preconceito ainda estigmatiza essas pessoas como incapazes, apesar dos esforços da sociedade sobre a inclusão em escolas, mercado de trabalho, instituições públicas entre outros. Apesar do esforço para que esta inclusão seja realizada de modo funcional, pessoas com deficiência

visual ainda apresentam dificuldades em tarefas em seu cotidiano, como ir a um supermercado. Esta pesquisa partiu da idealização de contribuir com essas pessoas na melhoria de sua qualidade de vida. A partir de um comercial de televisão, começou uma discussão entre as pesquisadoras a respeito de como poderiam contribuir com a rotina dessas pessoas e uma visita foi agendada à Associação de Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVUIDI). Em conversa com os associados, foi relatado que a maior dificuldade encontrada pelas pessoas cegas se dá quanto à locomoção e atendimento em locais públicos, sobretudo na realização de compras em supermercados e afins. Isso porque os leitores para consulta de preços não possuem uma adaptação com áudio, apresentando o preço e descrição apenas na minúscula tela do aparelho, com uma qualidade muito baixa, dificultando o acesso ao produto, além de impedir a autonomia dessas pessoas nas suas compras. Dessa maneira, este estudo possui como objetivos: a) Desenvolver um aplicativo de smartphone que permita o acesso à descrição do produto, bem como o preço, de uma forma acessível a pessoas com deficiência visual; b) Possibilitar a geração de etiquetas com QR-code para que as empresas possam tornar-se acessíveis a esse público. Para o desenvolvimento do aplicativo foi utilizada a plataforma *Kodular* que permite o desenvolvimento e criação de aplicativos Android utilizando blocos lógicos de programação. Com isso, as pesquisadoras desenvolveram o aplicativo *BlindAid Market* que auxilia pessoas com deficiência visual e analfabetos a fazerem suas compras. Na interface para empresas o aplicativo gera etiquetas com QR-code com as principais informações do produto, como preço e a descrição completa. Na interface dos usuários, apresenta um leitor de QR-code que lê as informações por meio de uma voz eletrônica. Ainda não foi possível realizar o teste do aplicativo em empresas (por conta da pandemia de COVID-19), mas acredita-se que o mesmo trará inúmeros benefícios às empresas e usuários, podendo proporcionar certa

independência para pessoas com algum tipo de deficiência visual, além de pessoas não alfabetizadas ou com dificuldade de leitura.

**Palavras-chave:** Acessibilidade; Deficiência Visual; Aplicativo

**Abstract:** The use of digital technologies has become essential for a good quality of life, on the other hand, the handling of these technologies by people with visual impairments still hinders social inclusion. The term “visual impairment” refers to the spectrum from total blindness to low vision. Low vision (or low vision, as some experts prefer) in turn, is the inability to see clearly enough to count on the fingers at a distance of 10 feet in daylight. In addition, prejudice still stigmatizes these people as incapable, despite society's efforts towards inclusion in schools, the labor market, public institutions, among others. Despite the effort for this inclusion to be carried out in a functional way, people with visual impairment still have difficulties in tasks in their daily lives, such as going to a supermarket. This research was based on the idea of helping these people to improve their quality of life. From a television commercial, a discussion began among the researchers about how they could contribute to the routine of these people. From these discussions, a visit was scheduled to the Association of the Visually Impaired of Uberlândia (ADEVIUDI). In conversations with members, it was reported that the greatest difficulty encountered by blind people is related to transportation and care in public places, especially when shopping in supermarkets and the like. This is because readers for price consultation do not have an audio adaptation, presenting the price and description only on the tiny screen of the device, with a very low quality, making access to the product difficult, in addition to preventing these people's autonomy in their purchases. Thus, this study has the following objectives: a) Develop a smartphone application that allows access to the product description, as well as the price, in an accessible way to the

visually impaired; b) Enable the generation of QR-code labels so that companies can become accessible to this audience. For the application development, the Kodular platform was used, which allows the development and creation of Android applications using logical programming blocks. With this, the researchers developed the BlindAid Market application that helps people with low vision, visually impaired and illiterate people to make their purchases. In the business interface, the application generates QR-code labels with key product information, such as price and full description. On the user interface, it features a QR-code reader that reads information through an electronic voice. It has not yet been possible to test the application in companies (due to the COVID-19 pandemic), but it is believed that it will bring numerous benefits to companies and users, and may provide some independence for people with some type of visual impairment, in addition to illiterate people or people with reading difficulties.

**Keywords:** Accessibility; Visual impairment; Application

## Introdução

Nos últimos anos, muito tem se falado sobre a inclusão das pessoas com deficiência (PcD) na sociedade, seja nas escolas, mercado de trabalho, instituições públicas, entre outros. Contudo, o preconceito ainda estigmatiza essas pessoas, colocando-as em um patamar de incapazes ou ineficientes. Nesse sentido vale ressaltar o significado da terminologia “pessoa com deficiência” segundo a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência *apud* RODRIGUES (2020):

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em

interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Um exemplo são as pessoas com deficiência visual que mesmo não enxergando, ou enxergando parcialmente, conseguem realizar diversas atividades como acessar o celular, computador, praticar esportes, entre tantas outras coisas. Os graus de visão abrangem um amplo espectro de possibilidades, desde a cegueira total até a visão perfeita. A expressão “deficiência visual” se refere ao espectro que vai da cegueira total até a visão subnormal. A visão subnormal (ou baixa visão, como preferem alguns especialistas) por sua vez, é a incapacidade de enxergar com clareza suficiente para contar nos dedos da mão a uma distância de 3 metros, à luz do dia. A cegueira e a perda total da visão pode ser adquirida ou congênita (desde o nascimento) (GIL, 2000).

A partir de um comercial de televisão no qual pessoas com deficiência visual pedem por mais acessibilidade, sobretudo nas tecnologias digitais, iniciou-se entre as pesquisadoras a discussão acerca de “como contribuir para facilitar a acessibilidade para esse público?”. O termo acessibilidade é definido pela Associação Brasileira de Normas Técnicas – ABNT (2015), norma NBR 9050, como a possibilidade de alcance, percepção e entendimento para a utilização e autonomia de edificações, transporte, equipamentos e mobiliários e sistemas de comunicações.

Após pesquisas sobre a acessibilidade de pessoas com deficiência visual, iniciou-se a idealização de um aplicativo que pudesse ajudar no acesso às funcionalidades do smartphone. Contudo, as pesquisadoras, como videntes (termo utilizado para pessoas que não possuem comprometimento da visão) não sabiam quais eram, de fato, as necessidades das pessoas com deficiência visuais.

Para isso, foi realizada uma visita à Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI) no mês de fevereiro de 2020 com objetivo de conhecer a realidade das pessoas com deficiência visual e tentar compreender um pouco de suas adversidades diárias. Percebeu-se que os integrantes desta instituição estão familiarizados com o uso de tecnologias digitais, sendo que isso contribui para a inclusão social de pessoas com deficiência visual. Manzini (2005) defende que:

A inclusão social deve ser vista, medida e interpretada tendo como referencial o próprio meio social e não somente as condições de acessibilidade. As condições de acessibilidades [...] devem estar relacionadas às políticas inclusivas das estruturas administrativas, que devem refletir uma atitude de luta contra a exclusão. Porém, a cultura de incorporar o outro, o diferente, ainda está sendo formada. (p.32)

Com o mundo globalizado o uso das tecnologias digitais se tornou algo muito comum, sendo possível mandar mensagens, pagar contas, ouvir músicas, utilizar as inúmeras redes sociais, entre tantas outras funções que já se tornaram triviais no cotidiano atual. Porém o uso dessas mesmas tecnologias por pessoas com deficiência visual ainda causa certa estranheza. Isso porque para os videntes, são funções que necessitam da visão. E essa foi uma das coisas que mais chamou a atenção das pesquisadoras durante a visita à ADEVIUDI. Afinal, como essas pessoas conseguem utilizar aparelhos de *smartphones* se não conseguem ver?

O professor de Braille da instituição, que perdeu a visão depois de adulto, em uma de suas falas disse que a maioria de seus alunos têm mais facilidade com os smartphones, porém tendem a ter dificuldade em aprender Braille. Outro exemplo do uso do smartphone foi dado pela diretora da ADEVIUDI, também cega. Por meio dos sons emitidos



pelas pesquisadoras conseguiu tirar uma foto nitidamente, bem direcionada e com foco. De acordo com ela, isso é possível devido ao auxílio do leitor de tela que os aparelhos trazem em suas configurações.

O *software* realiza a leitura por meio de uma voz eletrônica conforme os itens vão sendo selecionados e ativados pelo toque na tela. Além disso, de acordo com o toque ganham novas funções, como os exemplos abaixo:

- Tocar: Fala e seleciona um item.
- Tocar duas vezes: Ativar o item selecionado.
- Deslizar para direita: Move o foco para o próximo item na tela.
- Deslizar para esquerda: Move o foco para o item anterior da tela.

Vale ressaltar que cada leitor de tela possui suas particularidades, podendo assim a mesma ação ser realizada por um gesto diferente conforme o sistema operacional. Essa ferramenta geralmente já vem instalada no aparelho e localiza-se nas configurações ou ajustes de acessibilidade do *smartphone*, bastando apenas que o usuário ative-o (CTA, 2019).

Uma das observações que mais chamou a atenção dos pesquisadores foi o fato de que a instituição ainda precisa de adaptações para fornecer à acessibilidade que possam atender melhor os associados, sendo que para ter acesso aos ambientes, há uma escadaria. Ao ser questionada sobre esse fato, a diretora afirmou que “quando eles [as pessoas com deficiência visual] passam daquela porta, eles não são mais cegos”.

Além disso, no momento da visita, foi possível perceber que havia uma predominância de pessoas adultas de meia idade (entre 40 e 60 anos). Conversando com alguns dos participantes, foi relatado que a cidade de Uberlândia ainda precisa melhorar a acessibilidade às pessoas

com deficiência visual, uma vez que, em lugares públicos se encontram presentes somente na prefeitura, fórum e alguns postos de saúde. Essa informação surpreende pelo fato de que Uberlândia foi considerada a cidade com maior acessibilidade para pessoas com deficiência de Minas Gerais em 2010 pela Organização das Nações Unidas (ONU) (PACHECO, 2013).

Por meio dessa visita foi possível identificar algumas dificuldades que pessoas com deficiência visual vivenciam em seu cotidiano, entre elas a identificação dos produtos e preços em supermercados, mercearias, açougues e afins. A partir disso, as pesquisadoras idealizaram o desenvolvimento de um aplicativo que facilitasse o acesso ao preço e à descrição do produto em supermercados e afins. Vale ressaltar que esse estudo faz parte das pesquisas realizadas pelas pesquisadoras do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática (GECEM), contando com a orientação de profissionais de diferentes áreas do conhecimento (Matemática, Psicologia e Ciências Biológicas).

Acreditamos que essa pesquisa tem uma grande relevância na vida das pessoas com deficiência visual e analfabetas por trazer independência em suas compras de supermercados, além de proporcionar que os supermercados sejam mais acessíveis; assim revolucionando a indústria da acessibilidade.

Essa pesquisa possui como objetivo geral: Facilitar o cotidiano das pessoas com deficiência visual, com base em uma das demandas apresentadas por estes em visita à ADEVIUDI. É importante ressaltar que esta pesquisa não possui relação direta com a associação ADEVIUDI, sendo que esta contribuiu para o trabalho por nos receber nas visitas realizadas pelo grupo. Dessa forma define-se como pergunta de pesquisa: *“Como auxiliar as pessoas com deficiência visual nas suas compras cotidianas em supermercados e afins para que tenham uma maior independência?”*.

A fim de responder a esse questionamento definem-se como objetivos específicos: a) Desenvolver um aplicativo de smartphone que permita o acesso à descrição do produto, bem como o preço, de uma forma acessível a pessoas com deficiência visual; b) Possibilitar a geração de etiquetas com QR-code<sup>53</sup> para que as empresas possam tornar-se acessíveis a esse público.

## 1. Revisão de literatura

A Organização Mundial da Saúde (OMS) estima que, atualmente, a cegueira atinja cerca de 39 milhões de pessoas em todo o mundo e que 246 milhões sofram de perda moderada ou severa da visão. No Brasil, segundo os dados da OMS, mais de 1,5 milhão de indivíduos são cegos, o que é equivalente a 0,75% da população brasileira (TURBIANI, 2019).

Nesse documento ainda são apresentadas “As condições da Saúde Ocular no Brasil 2019”, tendo sido elaborado pelo Conselho Brasileiro de Oftalmologia (CBO). Porém, segundo o presidente deste conselho, José Augusto Ottaiano, “há escassez de informações em algumas regiões populacionais, em várias regiões não temos como determinar com segurança a prevalência no país” (TURBIANI, 2019).

Já no município de Uberlândia, Minas Gerais, não foram encontrados dados que retratem a quantidade de pessoas com deficiência visual, mas existem instituições que recebem esse público, como por exemplo, a Associação dos Deficientes Visuais de Uberlândia (ADEVIUDI) que, segundo a diretoria, atende 950 pessoas, e o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de

---

<sup>53</sup> Qr-code: Código QR é um código de barras bidimensional que pode ser facilmente escaneado usando a maioria dos telefones celulares equipados com câmera que gera respostas rápidas. (ANDRION, 2019)

Uberlândia (CEPAE - UFU) que atende 60 pessoas com deficiência visual.

Como já citado, as pessoas com deficiência visual ressaltam o fato de que grande parte dos lugares públicos não possui acessibilidade adequada para recebê-los. Entretanto, a Constituição Federal Brasileira de 1988 traz como principal objetivo a garantia dos direitos sociais e individuais das pessoas no Brasil, inclusive das pessoas com deficiência (BRASIL, 1988). Foi a partir da constituição que surgiram várias leis e normas específicas que visam garantir acessibilidade e inclusão, como por exemplo, a Lei nº 8.213 de 1991, que apresenta em seu artigo 89 a inclusão de pessoas com deficiência (PCD) no mercado de trabalho formal, garantindo-lhes o direito também à previdência (BRASIL, 1991).

Nos anos 2000 foi promulgada a lei nº 10.098, a primeira lei totalmente voltada para acessibilidade, com a fundamentação de “quebrar barreiras no dia-dia”, sejam urbanas, arquitetônicas, nos transportes ou na comunicação e informação, assegurando a autonomia das pessoas com deficiência e oportunidade para todos (BRASIL, 2000).

Em 2013, o então deputado federal Marcon (PT-RS) apresentou o Projeto de Lei (PL) nº 6.861/2013 que propunha “que os estabelecimentos comerciais, hipermercados, supermercados, shopping centers, parques e teatros proporcionem condições de acesso às pessoas portadoras de deficiência visual”. De acordo com a PL, os estabelecimentos ficariam obrigados a:

- I. Fixar, na entrada do estabelecimento, um guia de informação em linguagem apropriada aos portadores de deficiência visual no qual conste a localização das seções de produtos e o que se encontra em cada uma delas.
- II. Fixar, na lateral das prateleiras, em linguagem apropriada aos portadores de deficiência visual, o

número da seção e o tipo de produto que ali se encontra.

III. Alocar as informações sobre a quantidade, preço e marca do produto, em ordem crescente, e de fácil acesso aos portadores de deficiência visual. (BRASIL, 2013, Art. 3º)

Além disso, a PL ainda especifica que “os estabelecimentos deverão contar com pelo menos 01 (um) profissional qualificado no atendimento às pessoas portadoras de deficiência visual e capacitado para operar o equipamento de impressão em Braille” (BRASIL, 2013, Art. 6º). Na justificativa de PL, o autor ainda completa que a mesma poderá proporcionar “ao deficiente visual independência e preservação do seu direito de consumidor” (BRASIL, 2013, p. 2).

Contudo, essa PL foi negada em virtude de outra PL de 2006 que foi transformada na Lei nº 13.146 de 2015, instituindo o Estatuto da Pessoa com Deficiência, conhecido como Lei Brasileira de Inclusão (LBI). Essa lei, inspirada no protocolo da convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre o direito de pessoas com deficiência, reforçou ainda mais as propostas da Lei 10.098, sendo um marco para a garantia dos direitos das pessoas com deficiência (BRASIL, 2015).

Apesar da importância da LBI, as especificidades das pessoas com deficiências visuais e cegas foram deixadas de lado. Recentemente, em 2019, uma nova PL (nº 3.474) foi proposta pelo senador Arolde de Oliveira (PSD-RJ) a fim de garantir a acessibilidade dessas pessoas nos estabelecimentos comerciais (BRASIL, 2019). A senadora Zenaide Maia (PROS-RN) assinalou como vantagens da PL para os estabelecimentos, o estímulo para que a população com deficiência visual e/ou auditiva vá aos comércios que oferecem acessibilidade (SENADO NOTÍCIAS, 2019). É preciso expandir as tecnologias assistivas, como o Braille, por exemplo. A resistência para que isso ocorra muitas vezes está ancorada ao fato de que os empresários terão despesas adicionais. Contudo, tais

mudanças tratam-se de investimentos, gerando um nicho de consumidores fiéis (SENADO NOTÍCIAS, 2019).

A notória visibilidade de questões relacionadas à inclusão social de pessoas portadoras de deficiência visual, desperta além de interesses políticos, visibilidade científica. Assim, pesquisas acerca deste tema têm ganhado destaque no mundo acadêmico. Um exemplo é o estudo realizado na Faculdade Eniac, Guarulhos-SP, intitulado *Tecnologia assistiva: um estudo sobre o uso de aplicativos para deficientes visuais*. Define-se tecnologia assistiva, como sendo todo arsenal e recursos e serviços que contribuem para proporcionar ou ampliar habilidades funcionais de pessoas com deficiência (BERSCH e TONOLLI, 2006).

Neste estudo, os autores defendem que a tecnologia assistiva ameniza os obstáculos encontrados no dia a dia de pessoas com deficiência visual (SANTOS *et al.*, 2017). Os autores citados, comparam o uso da ferramenta DOSVOX com o Braille. O sistema para computadores DOSVOX comunica-se com o usuário através da síntese de voz e permite assim o uso de microcomputadores proporcionando um alto nível de independência. Tal comparação demonstra que esta tecnologia assistiva proporciona uma maior eficácia nos estudos/trabalhos, agilidade e conforto, além de facilitar compras, acesso a cultura e lazer (SANTOS *et al.*, 2017).

Sistemas e apps<sup>54</sup> que utilizam recursos sonoros para auxílio de pessoas com deficiência visual já são conhecidos e tem sua funcionalidade testada. Outro trabalho que merece destaque aqui é o intitulado *Money identifier: aplicativo identificador de cédulas para dispositivos móveis*, desenvolvido por Silveira *et al.*, (2020) a partir de um levantamento das necessidades de uma aluna cega do curso de

---

<sup>54</sup> App: é uma abreviação muito utilizada para Application, ou seja, Aplicativo em português.

Sistemas de Informação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Após tal levantamento, foi desenvolvido um *app* com a funcionalidade de identificação e soma de dinheiro, podendo ser usado tanto para quem possui perda total como parcial de visão (SILVEIRA *et al*, 2020).

O *app Money identifier* utiliza recursos visuais e sonoros, além de apresentar na tela do celular números grandes, identificando as cédulas pela câmera do celular ele confere se o troco dado ou pagamento realizado está correto (SILVEIRA *et al*, 2020). Tal *app* proporciona autonomia aos seus usuários e valida a importância das tecnologias assistivas na inclusão de pessoas com deficiência visual.

Assim, a partir das diversas legislações que abordam a acessibilidade das pessoas com deficiência e pesquisas que validam o uso de tecnologias para a inclusão social, pode-se afirmar que o aplicativo proposto neste trabalho tende a proporcionar independência às pessoas com deficiência visual e analfabetas, além de construir junto aos estabelecimentos um ambiente mais acessível a esse público.

## 2. Metodologia

O presente trabalho aborda uma metodologia de caráter qualitativa. No trabalho qualitativo a preocupação com o processo de aprendizagem é maior que com a avaliação propriamente dita (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Além disso, o pesquisador visa investigar como determinado problema se manifesta nas interações cotidianas, sendo importante a observação do maior número de elementos possíveis na situação estudada.

Para a realização desta pesquisa foram adotados procedimentos metodológicos, que podem ser apresentados em quatro etapas principais:

**1 - Visita a instituição ADEVIUDI:** visita com o objetivo de identificar as principais dificuldades de interação social de pessoas visuais e conhecer seu cotidiano.

**2 – Pesquisa bibliográfica:** consiste em leituras, e busca de informações acerca das dificuldades e acessibilidade de pessoas com deficiência visual

**3 – Pesquisa documental:** busca de informações em manuais técnicos e acessibilidade, e literaturas acerca do desenvolvimento de aplicativos.

**4 – Construção do *app* proposto:** procedimento de engenharia que consiste na idealização, planejamento, construção e teste do aplicativo.

A pesquisa bibliográfica se caracteriza por informações provenientes de documentos de domínio científico, sendo importante a certificação de que as fontes são reconhecidas como domínio público (OLIVEIRA, 2007 *apud* KRIPKA, 2015). A pesquisa documental, por sua vez, utiliza dados provenientes de documentos a fim de obter informações ali contidas. Nesta pesquisa é utilizado métodos e técnicas para a compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos (KRIPKA, 2015). O conceito de documento é definido por Poupart et al (2008) como:

tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos (p. 297).

Apesar dos dois métodos de pesquisas utilizarem documentos, a diferença é que na pesquisa bibliográfica são usadas fontes que abrangem a bibliografia já tornada pública em relação ao tema, já na



pesquisa documental as fontes não receberam tratamento analítico (OLIVEIRA, 2009 *apud* KRIPKA, 2015).

A visita à instituição ADEVIUDI foi agendada e autorizada pela direção da mesma. Na recepção da instituição, fomos recebidos por um dos coordenadores, sendo explicado o funcionamento e a dinâmica utilizada com os membros. Logo em seguida, a diretora da associação (também cega) guiou os pesquisadores na visita aos ambientes de música, biblioteca, artesanato de tapetes, Braille e informática.

**Figura 1:** Fachada da ADEVIUDI



Fonte: Arquivo das autoras.

As expectativas para essa visita era encontrar um “grupo terapêutico” no qual os participantes fariam sobre seu cotidiano e oficinas adaptadas às suas necessidades. Contudo, as atividades que estavam sendo desenvolvidas naquele dia, em sua grande maioria, não tinham relação direta com a deficiência, tratando-se de oficinas de artesanato, esporte, música e informática, com exceção da aula de Braille, através da qual se busca autonomia para fazer leitura. Além disso, o local em questão não possui nenhuma grande adaptação na sua estrutura física, sendo o que mais surpreendeu as pesquisadoras e seus orientadores. Um exemplo disso foi a facilidade com que subiam e

desciam as escadas, já que o prédio da associação conta com dois andares e não possui elevador.

Dentre as diversas oficinas que estavam acontecendo, destaca-se a aula de Braille. O professor, que se tornou cego depois de adulto por complicações de uma doença, relatou as dificuldades enfrentadas acerca da acessibilidade em seu dia a dia, dando ênfase à locomoção e obtenção de informações em instituições públicas, como postos de saúde, instituições bancárias e até mesmo órgãos da prefeitura municipal.

Nesse diálogo, a diretora que acompanhava a visita também disse sobre seus desafios diários, sobretudo no momento de ir ao supermercado, tendo que sempre estar acompanhada para ajudar. Ela afirmou que o piso tátil ainda é bem comum nos estabelecimentos, mas que a maior dificuldade está no momento de encontrar os produtos, identificar o sabor ou fragrância, além do preço, informações que não estão nem em Braille nas gôndolas.

Aproveitando o tema levantado, ao final da visita questionamos também ao coordenador que possui baixa visão, sobre como ele frequenta o supermercado. Segundo ele, os estabelecimentos que frequenta não possuem nenhuma acessibilidade, sendo que até mesmo as placas de anúncio utilizam cores que dificultam a leitura das pessoas com baixa visão.

Dessa forma, concluiu-se que, de acordo com os associados, as maiores dificuldades encontradas se dão quanto à locomoção e atendimento em locais públicos, sobretudo na realização de compras em supermercados e afins. Além disso, os leitores para consulta de preços apresentam o preço e descrição apenas na minúscula tela do aparelho, com uma qualidade muito baixa, dificultando o acesso ao produto, além de impedir a autonomia dessas pessoas nas suas compras. Com isso, a partir desse diálogo, as ações desse trabalho começaram a ser moldadas no formato de um estudo.

Para tal foi iniciada uma pesquisa bibliográfica, buscando compreender por meio de artigos científicos, as leis que asseguram os direitos das pessoas com deficiência, em especial as deficiências visuais, na sociedade brasileira. Esses artigos foram localizados por meio da ferramenta gratuita *Google Acadêmico*, que filtra e identifica artigos, livros, dissertações e teses publicadas nas mais diversas revistas e plataformas, garantindo que as fontes sejam confiáveis e, ao mesmo tempo, viabilizando a busca pelas pesquisadoras.

Na terceira etapa foi realizada a pesquisa documental acerca da estruturação do aplicativo, bem como as normas técnicas da ABNT que visam a acessibilidade das pessoas cegas e/ou com deficiência visual. Para a estruturação do *app* proposto, foi pesquisado a partir de tutoriais disponibilizados na plataforma *Youtube*, plataformas de programação. Com esta pesquisa chegou-se ao *Inventor Thinkable*<sup>55</sup> que é uma plataforma online que permite produzir aplicativos híbridos<sup>56</sup> por meio do sistema de programação em blocos. Por meio dessa plataforma é possível testar o aplicativo enquanto o desenvolve, a partir de um aparelho físico.

Contudo, ao iniciar os trabalhos tivemos algumas dificuldades em relação ao *Inventor Thinkable* para o desenvolvimento do *app*, pois consideramos complexa a inserção de blocos de comando. Por conta disso, um dos orientadores do trabalho sugeriu a utilização do *Kodular*<sup>57</sup> que é uma plataforma para o desenvolvimento e criação de aplicativos

---

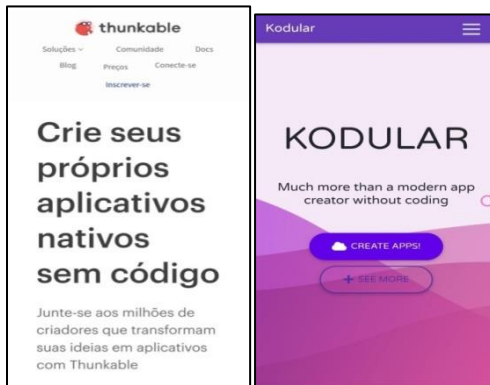
<sup>55</sup> Disponível em: <https://thinkable.com/#/>. Acesso em: 20 de junho de 2021.

<sup>56</sup> Aplicativos Híbridos são apps que não foram desenvolvidos completamente na linguagem específica de cada sistema operacional, o *app* utiliza várias linguagens e engloba dois formatos como *metade nativo* e *metade web app*; assim como os nativos, também pode ser baixado pelas lojas e utilizar as funcionalidades do dispositivo, mas diferença é que também o acesso da *Web App* inserindo uma página web por exemplo, anúncios, outras web (YGAN, 2017).

<sup>57</sup> Disponível em: <https://www.kodular.io/>. Acesso em: 20 jul. 2020.

*Android* utilizando blocos lógicos de programação. O *Kodular* foi considerado mais simples, além de poder ler e gerar o QR-code, possibilitando mais funções.

**Figura 2:** Interface do *Inventor Thinkable* (à esquerda) e do *Kodular* (à direita)



Fonte: Arquivo das autoras.

O app Kodular é conhecido como uma linguagem de programação e blocos para cada elemento que colocar no lado do designer, você deve dizer ao computador o que ele deve fazer e quando. Isso é chamado de “tratar eventos”. Um evento é algo que acontece na programação, é quando acontece algo que acione um código; por exemplo, um evento pode ser um clique em um botão, uma mudança de orientação da tela ou um usuário escrevendo em uma caixa de texto. O computador dedica-se ao evento da maneira como o desenvolvedor disser que deve acontecer.

**Figura 3:** Blocos do aplicativo



Fonte: Arquivo das autoras.

Nas páginas dos blocos, existem várias funções como, por exemplo, de controle, lógica, texto, lista, cores, variáveis e procedimentos. Funções são blocos de códigos que fazem algo, eles recebem um *input*<sup>58</sup> e produzem o *output*<sup>59</sup>. As funções embutidas no Kodular são a base do que é usado para desenvolver um app, sendo que todas as linguagens de programação possuem funções embutidas. O desafio é combinar essas funções para que o computador faça exatamente o que os programadores precisam. Dessa forma as dificuldades enfrentadas foram no início da criação, pois não havia conhecimento sobre programação, com a prática e conhecimento, não possui mais nenhuma. Assim, conclui-se que a criação de um aplicativo em blocos, funciona na maneira que o criador deve enviar as informações ao computador, assim essas informações viram blocos.

---

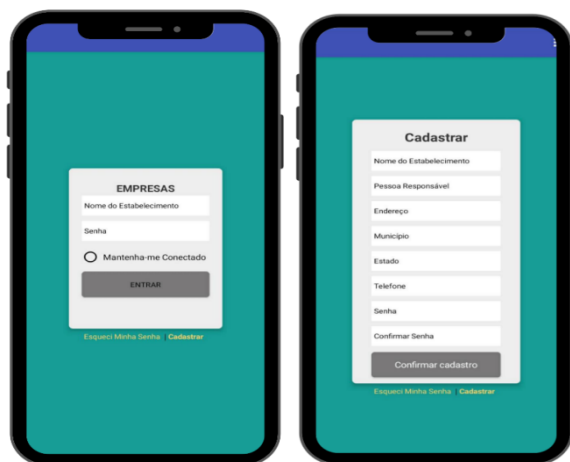
<sup>58</sup> *Input*: É uma informação que entra na função.

<sup>59</sup> *Output*: é a informação que volta para o criador.

### 3. Resultados e discussões

A criação do aplicativo foi iniciada em março de 2020, a primeira tela foi a com o cadastro/login para as empresas, que preenchendo algumas informações (como o nome do estabelecimento, pessoa responsável, e-mail, endereço, município, estado, telefone e senha), para que auxiliem na construção de uma rede de comércios acessíveis, contribuindo diretamente com a proposta.

**Figura 4:** Tela do *BlindAid Market* para login e cadastro de empresas



Fonte: Arquivo das autoras.

A partir de um esboço do aplicativo, foi confeccionada a tela principal/inicial contendo três botões: o primeiro para os usuários (Cliente), o segundo para as empresas (Empresa) e o terceiro para dúvidas e sugestões (Fale conosco) (com acesso ao e-mail e Whatsapp dos desenvolvedores). Salienta-se que é previsto que os usuários com deficiência visual acessem esse aplicativo por meio do leitor de tela.

Os *softwares* mais usados atualmente para leitura de tela que auxiliam pessoas com deficiência visual a interagir com seus dispositivos são o *Talkback* para *Android* e o *VoiceOver* para *iOS*. Esses *apps* já vêm nativos nos aparelhos sendo necessário apenas sua ativação para o uso.

**Figura 5:** Tela inicial do app *Blindaid Market*



Fonte: Arquivo das autoras.

Ao apertar a função “Clientes”, o usuário será direcionado ao leitor de QR-Code que realizará a leitura das etiquetas, emitindo assim um som eletrônico que informa a áudio descrição do produto. Na figura 6 é apresentado um exemplo de áudio descrição: “Caderno Universitário Tilibra. 10 matérias. 200 folhas pautadas. Encadernação em capa dura com arame emborrachado. Capa decorada feminina com flores vermelhas, rosas e azuis. No interior página com adesivos e porta arquivos. Preço: R\$ 25,99”.

**Figura 6:** App *BlindAid Market* em funcionamento, realizando a leitura de QR-Code



Fonte: Arquivo das autoras

Ao clicar no botão “Empresas” será exibida a tela de *Login* para aquelas que já se registraram na plataforma. Nesse caso basta confirmar sua senha para assim poder gerar novos QR-Codes dos produtos disponíveis no banco de dados da empresa. Já para as empresas que estão realizando o primeiro acesso ao app deverá ser realizado um cadastro, preenchendo os seguintes dados do estabelecimento: nome, município, estado, telefone, endereço, pessoa responsável, senha e confirmar a senha.

Vale ressaltar que, pelo fato de as pesquisadoras ainda não terem conseguido meios de assegurar o sigilo das informações das empresas, não foi possível testar o app no comércio com dados reais.

Ao ser realizado *Login* será exibido o gerador de QR-Code pelo qual deverão ser cadastrados os produtos que estão disponíveis nos estabelecimentos, com suas informações completas, bem como sua



audiodescrição, contendo: preço, cor, peso, marca, gênero entre outros dados. O QR-Code gerado pode ser baixado no aparelho ou compartilhado, podendo ser utilizado nas etiquetas de preço fixadas nas gôndolas dos supermercados.

Sabe-se que a variação de preços é constante no comércio em geral, isso faz com que sejam necessárias as atualizações das etiquetas de preços e, conseqüentemente, dos QR-Codes pelas redes de supermercados. Dessa forma o app permite a geração ilimitada de QR-Codes, permitindo que essa atualização seja feita quantas vezes forem necessárias.

**Figura 7:** Tela do *BlindAid Market* gerador de QR-Code



Fonte: Arquivo das autoras.

Algumas telas do app ainda se encontram em construção, como o “Fale Conosco”, que direciona os usuários e as empresas as formas de contato com os desenvolvedores do *BlindAid Market*. Outra tela que

está em construção é o “Menu Lateral” que apresentará botões de acesso rápido.

Para a construção dos blocos de comandos que permitem o funcionamento das funções de todas as telas, foram utilizados tutoriais disponíveis no Youtube, bem como sugestões dos orientadores, buscando solucionar dúvidas ou dificuldades que apareceram no processo.

É importante ressaltar que se teve cuidado com o excesso de recursos adicionados para não deixar o aplicativo muito pesado e prejudicar o seu funcionamento. Com as avaliações e demandas futuras dos usuários poderão ser feitos ajustes no aplicativo, trazendo novos recursos, adição de novas telas, enfim adaptar às necessidades apresentadas.

O aplicativo foi desenvolvido basicamente em duas camadas: *front-end*, na qual acontece a interação com o usuário, e *back-end*, que é a camada de negócios, onde são processadas as informações envolvidas com o uso dos sistemas. *Front-end*, a interface do sistema é a maneira como ele se apresenta para o usuário, ou seja, como estão dispostas suas ferramentas e as informações. São os menus, botões, painéis, textos, formulários, campos de busca e cores. Eles são criados de forma contextualizada, de modo a fazer alusão ao negócio para o qual o sistema está sendo desenvolvido. Já no *back-end*, é feito o desenvolvimento das regras para o processamento das informações relacionadas ao negócio. Por meio dele se dá a gravação e busca em bancos de dados, blocos, interação com servidores, sistemas de fornecedores, parceiros comerciais e outros tipos de serviços.

Com a primeira fase concluída, pretendia-se disponibilizar o app para os associados da ADEVIUDI, como um período de testes, para posteriormente levá-lo a supermercados e comércio parceiros. Dessa forma, poderia ser feita uma coleta das opiniões dos usuários, buscando

uma possível melhoria do aplicativo e, se necessário, fazer atualizações no mesmo.

Contudo, devido ao período de pandemia de COVID-19 que estamos enfrentando, alguns planos de ações tiveram que ser modificados, dentre eles a fase de teste que seria desenvolvida na ADEVIUDI, bem como o recolhimento de dados para a melhora do app em sua forma beta.

Assim que todas essas fases forem concluídas, pretende-se oferecer os serviços do app aos supermercados, mercearias e demais comércios interessados, buscando dessa forma, permitir que todo o público tenha acesso aos produtos e esses estabelecimentos sejam reconhecidos pela acessibilidade visual.

A fim de que o aplicativo seja facilmente reconhecido e destaque-se frente a outros aplicativos de acessibilidade semelhantes, os desenvolvedores decidiram “batizá-lo” como *BlindAid Market*. O nome foi escolhido por meio de um jogo de palavras em inglês: *Blind* = cego, *Aid* = ajuda/auxílio, e *Market* = mercado/comércio, tratando-se assim de um **aplicativo para auxiliar pessoas cegas em supermercados e afins** (*Application to **aid blind** people in **markets** and the like*).

Ressaltamos também que foi criada uma logomarca para o aplicativo (Figura 9), assim como a escolha da paleta de cores (Figura 10). A paleta foi escolhida conforme as cores que representa as autoras (Roxo: criativo; Verde: crescimento; Azul: segurança/confiança/força; Rosa: delicadeza/sutileza; Amarelo: clareza/otimismo). Essas informações foram retiradas do livro “*A Psicologia das Cores no Marketing: Entenda o impacto das cores em nossas emoções e saiba como aplicar esses conhecimentos aos negócios*”.

**Figura 9:** Logotipo do app *Blindaid Market*



Fonte: Desenvolvido pelas autoras.

**Figura 10:** Paleta de cores escolhida para o app *Blindaid Market*.



Fonte: Arquivo das autoras

O aplicativo de compras tem comandos simples assim, facilitando o acesso a esses grupos. Substancialmente o aplicativo será capaz de ler o código presente nas etiquetas, emitindo um som, que ficará mais agudo quando o celular for passado em cima dessas. Quando a leitura for realizada será emitido outro som identificando que a ação foi concluída. Em seguida, o aplicativo informará por meio de voz eletrônica todas as informações a respeito do produto. E as etiquetas das empresas passarão por um processo de verbalização do produto para que possa ser compatível ao sistema do *app*.

## Considerações finais

Com essas funções o app poderá atender pessoas cegas, pessoas com perda parcial da visão, pessoas com baixa visão e, até mesmo, pessoas analfabetas. Acredita-se que com essa proposta possa-se proporcionar certa independência para pessoas com algum tipo de deficiência visual, podendo contribuir também com as pessoas não alfabetizadas ou com dificuldade de leitura.

Além de proporcionar novas experiências a todos os envolvidos, foram adquiridos conhecimentos imensuráveis. Criar um aplicativo é algo bastante desafiador, foi preciso muita determinação e dedicação para fazer que acontecesse de fato. A maior motivação foi a possibilidade de ajudar muitas pessoas.

Houve uma grande dificuldade em criar os blocos e inserir no app, além disso, houve também a incerteza se os supermercados gostariam de utilizar o app nos seus sistemas, sendo que esse último não foi possível verificar devido à pandemia de COVID-19. Mas, as pesquisadoras ficaram muito felizes por terem concluído, dentro das possibilidades, os seus objetivos de pesquisa e também sua hipótese inicial.

Mesmo o *BlindAid Market* estando em sua forma beta, as criadoras já idealizaram várias atualizações, tanto no sistema, quanto no design, deixando o app mais completo e acessível. Acreditamos que esse trabalho tem a possibilidade de mudar a realidade de muitas pessoas.

Como foi citado anteriormente, por conta da pandemia de COVID-19, o app não passou ainda pelos seus testes e atualizações. Será solicitado à plataforma *Play Store* para inserir nosso aplicativo gratuitamente para os usuários.

## Referências

ANDRION, R. **Você sabe o que é o QR Code? A gente explica.** Olhar Digital: 14/09/2019. Disponível em: [https://olhardigital.com.br/fique\\_seguro/noticia/voce-sabe-o-que-e-o-qr-code-a-gente-explica/90319](https://olhardigital.com.br/fique_seguro/noticia/voce-sabe-o-que-e-o-qr-code-a-gente-explica/90319). Acesso em: 20 jun. 2020.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 9050:** Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos. Rio de Janeiro, p. 162. 2015. Disponível em: [http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA\\_NBR-9050.pdf](http://acessibilidade.unb.br/images/PDF/NORMA_NBR-9050.pdf). Acesso em: 13 dez. 2021.

BERSCH, R.; TONOLLI, J. C. **Introdução ao conceito de Tecnologia Assistiva e modelos de abordagem da deficiência.** Porto Alegre: CEDI - Centro Especializado em Desenvolvimento Infantil, 2006. Disponível em: <http://www.bengalalegal.com/tecnologia-assistiva>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 6.861**, de 03 de dezembro de 2013. Determina que os estabelecimentos comerciais, hipermercados, supermercados, shopping centers, parques e teatros proporcionem condições de acesso às pessoas portadoras de deficiência visual. Brasília: Câmara dos Deputados, 2013. Disponível em: [https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra?codteor=1201254&filename=PL+6861/2013](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1201254&filename=PL+6861/2013). Acesso em: 29 set. 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8.213**, de 24 de julho de 1991. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 10.098**, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l10098.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l10098.htm). Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.146**, de 06 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 28 set. 2021.

BRASIL. Senado Federal. **Projeto de Lei nº 3.474**, de 12 de junho de 2019. Altera a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015, para obrigar os supermercados, hipermercados e atacadistas a oferecer assistência de guia aos consumidores com deficiência visual. Brasília: Senado Federal, 2019. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=7964987&ts=1630441233825&disposition=inlin>. Acesso em: 30 set. 2021.

CANALTECH. **O que significa dizer que um software ou produto está em versão beta?**. Canaltech. Disponível em: <https://canaltech.com.br/produtos/O-que-significa-dizer-que-um-software-ou-produto-esta-em-versao-beta/>. Acesso em: 12 jul.2020.

CTA, Centro Tecnológico de Acessibilidade. **Descubra como os cegos utilizam smartphones e tablets**. Instituto Federal do Rio Grande do Sul, IFRS: 2019. Disponível em: <https://cta.ifrs.edu.br/descubra-como-os-cegos-utilizam-smartphones-e-tablets/>. Acesso em: 30 set. 2021

KRIPKA, R. M. L. SCHELLER, M. BONOTTO, D. L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *Investigação Qualitativa em Educação*, v. 2, 2015. Disponível em: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2015/article/view/252/248>. Acesso em 13 dez. 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986, 99 p.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. **Revista da Sobama**, v. 10, p. 31-36, 2005. Disponível em: <https://www.unifio.edu.br/wp-content/uploads/2019/07/Inclus%C3%A3o-e-Acessibilidade.pdf>.

Acesso em: 12 dez. 2021.

PACHECO, P. K. **Uberlândia: cidade modelo em acessibilidade**. Mobilize: Mobilidade Urbana Sustentável. Postado em: 02 de setembro de 2013. Disponível em: <https://www.mobilize.org.br/noticias/4855/uberlandia-cidade-modelo-em-acessibilidade.html>. Acesso em: 20 jul. 2020.

POUPART, J. DESLAURIERS J. P. GROULX, L. H. LAPERRIÉRE, A. MAYER, R. PIRES, A. P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Metrópolis: Vozes, p. 297, 2008.

RODRIGUES, J. **PcD, PNE, afinal, que termo usar para Pessoas com Deficiência?** PCD+ Inclusão com qualidade. Publicado em: 05 outubro de 2020. Disponível em: <https://pcdmais.com.br/pcd-pne-afinal-que-termo-usar-para-pessoas-com-deficiencia/> Acesso em: 12 dez. 2021.

SANTOS, J. P. *et al.* Tecnologia assistiva: um estudo sobre o uso de aplicativos para deficientes visuais. **Brasil para todos – Revista internacional**, v. 4, n. 1. Anais do V Seminário Internacional Étnico Racial, 2017. Disponível em: [https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais\\_Sem\\_Int\\_Etn\\_Racial/article/view/443/548#:~:text=A%20tecnologia%20assistiva%20tem%20um,imposs%C3%ADveis%20sem%20o%20aux%C3%ADlio%20adequado.&text=A%20aus%C3%AAncia%20deste%20apoio%20imp%C3%B5e,ao%20acesso%20na%20inclus%C3%A3o%20social](https://ojs.eniac.com.br/index.php/Anais_Sem_Int_Etn_Racial/article/view/443/548#:~:text=A%20tecnologia%20assistiva%20tem%20um,imposs%C3%ADveis%20sem%20o%20aux%C3%ADlio%20adequado.&text=A%20aus%C3%AAncia%20deste%20apoio%20imp%C3%B5e,ao%20acesso%20na%20inclus%C3%A3o%20social). Acesso em: 12 dez. 2021.

SENADO NOTÍCIAS. **Supermercados poderão ser obrigados a ter guias para pessoas com deficiência**. Senado Federal: 2019. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2019/09/12/supermercados-poderao-ser-obrigados-a-ter-guias-para-pessoas-com-deficiencia>. Acesso em: 30 set. 2021.



SILVEIRA, C. *et al.* **Money identifier**: aplicativo identificador de cédulas para dispositivos móveis. Pesquisa, Sociedade e Desenvolvimento, 2020. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/200757/001104184.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 12 dez. 2021.

THIEL, C. **A Psicologia das Cores no Marketing**: *Entenda o impacto das cores em nossas emoções e saiba como aplicar esses conhecimentos aos negócios*. 2019.

TURBANI, R. **Cegueira afeta 39 milhões de pessoas no mundo; conheça suas principais causas**. BBC News Brasil. Postado em: 16 de junho de 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-48634186>. Acesso em: 20 jul. 2020.

YANG, H. **Qual a diferença entre web app, app nativo e app híbrido?** Fabapp: 25/01/2017. Disponível em: <https://blog.fabricadeaplicativos.com.br/fabrica/qual-diferenca-entre-web-app-app-nativo-e-aplicativo-hibrido/>. Acesso em: 20 jun. 2020.

## NOTAS DE AUTORIA

**Izamara Cristina Brito de Oliveira Cardoso** é pesquisadora do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática (GICEM), sendo bolsista pelo CNPq e integrante da edição de 2021 do Projeto Afrocientista da Universidade Federal de Uberlândia. Atualmente cursa o 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual do Parque São Jorge. Contato: [izamarabr23@gmail.com](mailto:izamarabr23@gmail.com)

**Ana Júlia Dueti Martins Vila** é pesquisadora do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática (GICEM), sendo bolsista pelo CNPq. Atualmente cursa o 2º ano do Ensino Médio na Escola Estadual Joaquim Saraiva. Contato: [anajuliadm@gmail.com](mailto:anajuliadm@gmail.com)

**Jeferson Junio Batista Silva** é Mestre em Ensino de Ciências e Matemática e Licenciado em Matemática pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Atualmente é Professor de Matemática da rede pública municipal e estadual de Uberlândia, atuando também como coordenador e orientador do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática (GICEM).

Contato: [jefersonjbs@ufu.br](mailto:jefersonjbs@ufu.br)

**Juliana Silva de Melo** é Mestra em Ensino de Ciências e Matemática e Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Federal de Uberlândia (MG). Atualmente é coordenadora e orientadora do Grupo de Iniciação Científica Júnior em Ciências e Matemática (GICEM).

Contato: [jm.biomec@gmail.com](mailto:jm.biomec@gmail.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

CARDOSO, Izamara Cristina Brito de Oliveira; VILA, Ana Júlia Martins; SILVA, Jeferson Junio Batista; MELO; Juliana Silva de. *Blindaid Market*: uma proposta de aplicativo que auxilia nas compras de pessoas com deficiência visual e analfabetas. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 299-331, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir

do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 09/12/2021

Publicado em: 16/12/2021



# sobre tudo

## CIRCO NOS ANOS INICIAIS DO CA: UMA NOVA EXPERIÊNCIA

Maria Eduarda Vieira  
Leila Lira Peters

**Resumo:** O objetivo deste artigo é de relatar a pesquisa de Iniciação Científica que buscou compreender como as atividades circenses podem ser integradas aos conteúdos da disciplina Educação Física e quais suas possíveis contribuições para ampliação das práticas corporais na escola. Este estudo caracteriza-se como pesquisa ação, pois aconteceu no próprio fazer cotidiano das aulas de Educação Física. As pesquisadoras se envolveram com a solução do problema de pesquisa de modo participativo e cooperativo com os seus sujeitos. Estabelecemos como objetivos específicos: pesquisar materiais didáticos sobre o circo para e com as crianças (textos, vídeos, imagens e objetos); montar um banco de dados a ser disponibilizado para todos os professores e alunos do CA/UFSC; participar do processo de ensino e de aprendizagem dos movimentos circenses; participar da montagem de um espetáculo de final de ano para os pais. Foram utilizadas como ferramentas para a coleta de informações: fotografias, diário de campo realizado pela bolsista ao final de cada aula e documentos, tais como,

planos de ensino, livros e materiais que serviram de referenciais na área de Educação Física e de circo.

**Palavras chaves:** Circo; Educação Física; Práticas Corporais

**Abstract:** This article covers undergraduate scientific research that sought to understand how circus activities could be integrated into the discipline of Physical Education and how they may contribute to the widening of physical experiences in schools. The study is characterized as active research, as the researchers were involved in meeting the challenges of the research brief, in a participatory and cooperative way, involving the students as subjects. These consisted of students from a 2nd- year primary class from the College of Application. The class carried out circus style exercises during their PE lesson and later put together a presentation for the parents. Here, it was possible to observe that basic physical qualities, consistent with the Physical Education discipline, were expressed through a circus theme. Here, bodily expression and imagination were evident during the process. The results demonstrate that circus exercises are able to be integrated into the Physical Education curriculum, when students are taught broader notions of control and bodily expression and when the students are allowed to choose the characters themselves as a form of subjective expression. We believe that in this way, such integration can contribute to an increase in the practice of physical activity by our students and can even be applied in an interdisciplinary way.

**Keywords:** Circus; Physical Education; Body Practices

## **Introdução e problematização**

O objetivo deste artigo é de relatar a pesquisa de Iniciação Científica que buscou compreender como as atividades circenses podem ser integradas aos conteúdos da disciplina Educação Física e quais suas possíveis contribuições para ampliação das práticas corporais na escola.

Por ter participado de um projeto de circo fora da escola, a bolsista PIBIC se viu refletindo o porquê o colégio não possuía uma prática sistemática de circo. Conversando com a orientadora, perceberam a possibilidade de efetuar um projeto destacando a importância de oferecer e de sistematizar essa prática para o CA/UFSC. Foi realizado então um projeto de inserção de elementos circenses nas aulas de Educação Física para uma das turmas dos segundos anos dos Anos Iniciais, do Colégio de Aplicação, no segundo semestre de 2016, com o desafio final de realizar uma apresentação aos pais no final trimestre e do ano letivo.

O circo, desde sua criação, foi uma atividade marginalizada pela sociedade. Com a ascensão do circo Du Soleil, um grande circo canadense, que por ser muito bem financiado faz espetáculos que são aclamados pelo mundo, essa percepção de circo foi mudando aos poucos.

Neste sentido, durante a pesquisa de campo, procuramos mostrar para as crianças que circo vai além dos momentos no palco, exige-se esforço e persistência para conseguir efetuar os movimentos corretamente. Para tal, buscamos aprimorar algumas qualidades físicas básicas como força, equilíbrio e flexibilidade das crianças. Além destas, também habilidades específicas requeridas para dominar elementos circenses, tais como, malabarismos, portagens<sup>60</sup>, equilibrismo etc.

---

<sup>60</sup> Portagens são posturas em forma de pirâmides e de esculturas corporais formadas pelos artistas.

A conjuntura política e educacional na qual vivemos, exige cada vez mais que as disciplinas escolares estejam bem fundamentadas e variadas em suas práticas pedagógicas. Consideramos que a disciplina de Educação Física possibilita a experiência de diferentes capacidades físicas, sobretudo a expressão corporal dos alunos. Neste sentido, a Educação Física no Colégio de Aplicação da UFSC busca melhorar constantemente a área pesquisando novas possibilidades e estratégias metodológicas. Aliado a isto, existe a compreensão de que os elementos da arte circense na disciplina de Educação Física podem contribuir para se trabalhar o aluno como um todo, pois as qualidades físicas básicas como equilíbrio, agilidade e força podem ser trabalhadas em todas as suas diversas formas de expressão. (SURAYA, 2007)

## **1. Referencial teórico**

Consideramos que circo é um patrimônio afetivo e cultural da humanidade, e pensamos que essa prática artística deve ser apoiada e incentivada. As práticas circenses iniciaram com o que chamamos de ginástica, durante a Idade Média, com os bobos da corte e os torneios. A ginástica foi se aprimorando e naquele momento surgiram os personagens que tinham como objetivo fazer movimentos em conjunto visando montar uma apresentação mais teatral.

O circo surge como uma subárea da ginástica, pois no decorrer de sua existência foram acrescentados elementos como animais e objetos, que nunca fizeram parte da ginástica.

Desde o final do século XVIII, na Europa Ocidental, grupos e formas de expressões artísticas diversas foram se constituindo e se identificando como circenses. Esses grupos, na sua maioria, formaram o que se costuma denominar “dinastias circenses”



e iniciaram trajetórias para as Américas e uma parte do Oriente. (SILVA; ABREU, 2009, p. 25)

A disciplina de Educação Física atua em várias áreas do conhecimento, e o circo é considerado na literatura como uma subdivisão da ginástica (SEED/PR, 2006). Ginástica é a “arte de exercitar o corpo nu” (SEED/PR, Id.) por trabalhar com saltos, corridas, lutas e lançamentos. Ela pode fazer parte do currículo escolar e acontecer com ou sem materiais. Porém, compreendemos que “a presença da ginástica no programa se faz legítima na medida em que permite ao aluno a interpretação subjetiva das atividades ginásticas, através de um espaço amplo de liberdade para vivenciar as próprias ações corporais”. (COLETIVO DE AUTORES, 2002)

A ginástica, assim como o circo, abrange movimentos de diversas culturas. Ela é importante, pois permite que o aluno interprete o movimento de forma subjetiva e coloque sua expressão pessoal. Porém não é acessível da mesma forma a todas as comunidades. Em colégios que possuem recursos pode haver a esportivização da ginástica, que passa a trabalhar com regras e aparelhos. Acontece o mesmo com o circo, é preciso recursos financeiros e humanos para a sua realização. Alguns dos aparelhos mais utilizados são os tatames, as claves e os malabares. Estes últimos podem ser confeccionados pelos próprios alunos, além das fitas, bolinhas, aros, ou comprados pela instituição.

Outra grande característica do circo são as portagens: as pirâmides e as esculturas formadas pelos artistas. Assim como na ginástica, cria certa diferenciação entre os sexos pois, de forma geral, as mulheres não conseguem atuar como base para que os homens subam, por questões físicas, tanto de força quanto do tamanho do corpo. Assim, fica subentendida uma divisão de tarefas na atuação durante uma portagem e durante o espetáculo.

## 2. Metodologia

Este estudo caracteriza-se como pesquisa ação, pois aconteceu no próprio fazer cotidiano das aulas de Educação Física (LIRA, 2014). As pesquisadoras se envolveram com a solução do problema de pesquisa de modo participativo e cooperativo com os sujeitos envolvidos.

Definimos como pergunta: como as atividades circenses podem ser integradas aos conteúdos da disciplina Educação Física e quais suas possíveis contribuições para ampliação das práticas corporais na escola?

Estabelecemos como objetivos específicos: pesquisar materiais didáticos sobre o circo para e com as crianças (textos, vídeos, imagens, e objetos); montar um banco de dados a ser disponibilizado para todos os professores e alunos do CA/UFSC; participar do processo de ensino e de aprendizagem dos movimentos circenses; participar da montagem de um espetáculo de final de ano para os pais.

Foram utilizadas como ferramentas para a coleta de informações as fotografias, o diário de campo, realizado pela bolsista ao final de cada aula, e documentos, tais como, planos de ensino, livros e materiais que serviram de referenciais na área de Educação Física e de circo.

Durante o processo de pesquisa, foi realizada uma investigação teórica e metodológica para fundamentar a organização dos conteúdos que guiarão as aulas. Afinal, para fazer circo precisamos de uma série de materiais e conhecimentos que o colégio ainda não oferecia.

Como a pesquisa iniciou no segundo semestre e as aulas já estavam acontecendo, simultaneamente foi realizada a escrita do projeto com a realização das primeiras aulas, ambos eram planejados conjuntamente. Utilizamos os materiais disponíveis no depósito da Educação Física, sempre deixando o circuito montado antes das crianças chegarem. Isto para o melhor aproveitamento do tempo da aula, pois era de apenas quarenta e cinco minutos.

Os alunos nos esperavam inicialmente na sala de aula, local onde era realizada a introdução e organização dos conteúdos. Após isso, seguíamos para o local designado para a realização das aulas de Educação Física com a intenção de experimentar os movimentos previstos. As estagiárias de Educação Inclusiva da turma, que acompanhavam os dois alunos com deficiência, nos auxiliaram em algumas atividades das aulas, o que nos ajudou bastante na organização dos circuitos.

Foram poucas as aulas nas quais não utilizamos algum tipo de circuito, cada parte era ministrada por um responsável diferente: a professora de Educação Física orientadora desta pesquisa, a bolsista e as estagiárias da Educação Inclusiva da turma. Em cada etapa, foi trabalhado com a mesma temática circense, porém com dinâmicas e atividades diferenciadas.

No final, uma apresentação/ensaio com os alunos das outras turmas ocorreu antes da apresentação para os pais.

### **3. Descrição do processo**

#### **3.1 A preparação**

A pesquisa de campo, mesmo sendo uma experiência planejada antes de ser executada, gerou resultados inusitados e muito marcantes para os participantes, sobretudo para a aluna bolsista do projeto.

No primeiro dia de execução desse projeto, houve uma reunião de série dos segundos anos dos Anos Iniciais do CA/UFSC, onde se propôs inserir do tema circo como conteúdo a ser trabalhado de forma interdisciplinar com as três turmas. A proposta foi aceita prontamente pelas professoras de Educação Geral e de Arte da turma. Nesta mesma tarde foi enviado e-mail às professoras com sugestões de atividades e vídeos sobre o tema, como sugestão de material didático-pedagógico.

Na primeira atividade ministrada, a professora de Educação Física começou a passar para as crianças pequenas postagens, em grupos de quatro, cada qual com dois tatames. Os alunos experimentaram estrelas, rolamentos, pirâmides, e ao final apresentaram sua montagem de “escultura corporal” em grupo.

Na semana seguinte tivemos nossa reunião do projeto na sala de Educação Física, na qual planejamos nosso primeiro cronograma de atividades. Escolhemos inicialmente passar algumas noções de equilíbrio para os alunos. Para a primeira aula, planejamos um circuito dividindo a turma em três grupos, um para cada parte do circuito. Após certo tempo experimentando o movimento, o grupo seguia para a próxima etapa.

A título de informação, nomeamos os grupos nas atividades divididas em partes 1, 2 e 3. A parte 1, foi ofertada pela professora, com as bolas de *medicineballs*. De forma que na atividade os alunos deveriam equilibrar-se em cima das bolas de diferentes formas, posteriormente equilibrando nas mãos objetos como: bastão, cubos de madeira e bambolê.

A parte 2 foi composta de duas cordas de pular, nas quais os alunos fizeram variações de pulo (relógio), ofertada pelas professoras da Educação Inclusiva e estagiárias da turma.

A parte 3, sob responsabilidade da bolsista, consistia em um banco virado, montando uma “trave” para que os alunos pudessem passar. Variamos também o objeto que os alunos levariam durante cada travessia, bambolê, bastão ou retângulo de madeira.

Na aula seguinte decidimos optar novamente pelo circuito. Dessa vez, foi montado um *slackline*, sobre o qual as crianças caminharam. Novamente utilizamos as cordas de pular, e a professora lhes ensinou a pular com duas cordas ao mesmo tempo. Enquanto a bolsista propôs algumas pequenas postagens e pirâmides.

Teve um grupo que não conseguiu fazer a etapa das pirâmides por falta de tempo. Enfrentamos o problema de que todos queriam ficar na parte superior, porém, não se monta pirâmide sem base.

A próxima aula foi no galpão, montamos dois grupos. Enquanto um fazia uma atividade com as cordas o outro treinava pequenas pirâmides (em dois tatames).

No encontro seguinte continuamos propondo a mesma atividade da aula anterior: pirâmides e cordas, porém houve a troca dos grupos de alunos. Neste dia foi muito produtivo. A turma estava mais tranquila, as pirâmides foram bem montadas e as crianças gostaram muito.

Na aula seguinte a proposta foi de apresentar os malabares. Momento em que os alunos tiveram o primeiro contato com o manuseio das bolinhas em atividades de jogar e pegar, bater palmas etc. A turma estava bem agitada. Eles manusearam os objetos andando por cima de cordas, treinando também seu equilíbrio.

Na próxima aula organizamos um circuito com cordas, *slackline* e diversos malabares propostos pela aluna bolsista. As crianças brincaram bastante com os malabares. A bandeira foi a mais aceita e bem-feita, pois os movimentos são mais acessíveis para as crianças. Elas gostaram muito das bolinhas, embora poucas conseguiram fazer o movimento completo. Quanto aos aros, as crianças tinham liberdade de inventar o que quisessem, escolheram por fazer em duplas.

Em novembro organizamos a distribuição dos personagens do circo com os alunos. Na sala de aula, organizamos os personagens pela escolha dos alunos, ficando assim: duas bailarinas, três equilibristas, três alunos na pirâmide, dois alunos nas bandeiras, três alunos nas bolinhas, três palhaços, cinco alunos acrobatas, dois alunos nas fitas e três alunos nas cordas. Em seguida saímos para o pátio para que cada grupo montasse sua apresentação. No começo foi meio tumultuado, porém eles se acalmaram e se concentraram no decorrer da atividade.

Percebemos que os alunos expressaram de forma diferenciada suas habilidades motoras e expressões artísticas. Alguns com mais facilidades, enquanto outros conseguiram muitos ou apenas alguns avanços. Porém, todos tentaram e deram seu máximo. No final da aula, cada grupo apresentou brevemente o que conseguiu preparar.

No final da aula cada grupo apresentou o que ensaiou. Pudemos observar que aluno que ficou com as bandeiras girava muito forte, de forma que as bandeiras ficaram difíceis de serem controladas. Explicamos que ele deveria ser mais sutil na execução dos movimentos.

O grupo das bolinhas estava muito bom. Parecia que o mesmo já havia chegado na aula com experiência nesse movimento. Os alunos surpreenderam ao tentar malabarear deitados. Os meninos da corda, precisaram se organizar melhor, pois se confundiram muito. Nas pirâmides, os alunos ainda dependiam da necessidade de alguém mais firme com eles, e na apresentação também foi assim. O grupo dos acrobatas mostrou que sabia improvisar, pois no momento da primeira apresentação não tinham conseguido fechar uma coreografia. Combinaram durante a apresentação dos outros grupos e fizeram um belo trabalho. Os equilibristas foram simples, mas conseguiram fazer tudo muito bem. As bailarinas fizeram uma apresentação que lembrou a ginástica rítmica, com muitas estrelas e espacates.

Em relação às experiências iniciais vividas pelos alunos com seus personagens durante as aulas, podemos relatar que os palhaços inicialmente, jogavam-se um em cima do outro, considerando que o público iria rir disto. Explicamos que palhaços são atores, que cada um precisava escolher o tipo de palhaço que iria representar. Eles deveriam montar uma pequena peça que fizesse sentido e fosse engraçada. Eles assim tentaram fazer.

Na aula seguinte realizamos mais um ensaio dos grupos que aconteceu no pátio dos Anos Finais. Enquanto os grupos apresentavam começou a dar um pé de vento muito forte, prejudicando bastante a

aula. Mesmo assim, o ensaio foi mais organizado do que no primeiro dia, as crianças se dispersaram menos e focaram mais nas atividades propostas.

No dia em que as três turmas realizaram suas apresentações umas para as outras aconteceu algo inusitado. Ao final, a professora pediu para que a bolsista apresentasse algo. A mesma escolheu e apresentou as bolinhas com suas variações. Pretendeu fazer uma dinâmica ao solicitar que três crianças viessem até a mesma. A primeira reação delas foi levantar o braço, depois o corpo, e em seguida correram até ela. Resultado: foi atropelada pelas três turmas...

A apresentação feita aos pais foi mais tranquila e organizada. Assim, a bolsista compreendeu bem o que aconteceu na apresentação anterior, a seguinte citação explica bem:

O espetáculo é o principal produto da organização circense. É a sua razão de existir, o produto que anuncia e vende. É o resultado da união bem sucedida de valores individuais e, que representam a si mesmos. Não há truque, não há duplê. (QUERUBIM, 2003, p. 107).

Sua experiência evidenciou que no momento de uma apresentação mesmo o improvisado precisa ser refletido antes de ser executado, pois a resposta do público, sobretudo infantil, pode ser diferente do esperado...

#### **4. Análise dos resultados da pesquisa pela aluna bolsista**

Gostei muito de trabalhar com as crianças, por mais que muitas vezes eu saía cansada da aula. Os alunos me trataram muito bem e sempre que passam por mim ainda me abraçam e cumprimentam. Durante as aulas fizemos brincadeiras. Mas na hora de falar sério eles

me ouviam. No começo eram mais desconfiados, porém aos poucos se familiarizaram comigo.

Através das atividades circenses os alunos vivenciaram as qualidades físicas básicas (força, equilíbrio, flexibilidade), e aprimoraram a expressão corporal, a coordenação motora, a expressão da imaginação e da criatividade, sempre através dos exercícios e das atividades utilizadas na montagem para a apresentação final aos pais.

As qualidades físicas já estavam sendo trabalhadas durante a grade normal da disciplina, o que facilitou na execução dos movimentos. A expressão corporal foi trabalhada indiretamente nos movimentos propostos nas atividades circenses, mas principalmente nos personagens dos palhaços e das bailarinas. Afinal eles eram os personagens que tinham que demonstrar de forma mais explícita seus movimentos de forma expressiva.

Imaginação e criatividade são necessárias sempre que se pretende montar algo, principalmente uma apresentação deste gênero. Isto foi auxiliado pelo fato de sempre possibilitarmos tempo, espaço e materiais para os alunos criarem seus personagens e os movimentos de suas apresentações. Compreendemos que os alunos foram os autores da apresentação. Nós fomos somente os coautores, procurando sempre dar o máximo de liberdade para que eles se expressassem. Isso lhes serviu de motivação para elaborar a melhor apresentação possível.

Os alunos trabalharam a apresentação muito bem, pois a experiência lhes ofereceu um novo leque de movimentos de forma nova e divertida. Eles viam as aulas como ensaios, isso ajudou a criar um ambiente no qual ninguém queria apresentar algo ruim para os pais.

Uma vez adquirido um bom controle corporal (do medo, das possibilidades individuais, das posturas, da força, da flexibilidade, etc.) as probabilidades de alcançar um bom número



circense são maiores e mais concretas.  
(BORTOLETO, 2008, p.17).

Esse projeto me mostrou que dominar uma turma de 25 alunos, exige muito esforço. Tiveram momentos em que eu achei que a aula estava uma bagunça e que eu não estava dando conta do grupo de alunos que estava sob minha responsabilidade. Porém no final da aula percebia que no meio da aparente “bagunça” eles se dedicavam na atividade à sua maneira, entendiam a proposta e criavam/aprendiam os movimentos necessários para executar as atividades.

Foi muito bom ter participado dessas aulas, pois no meu grupo de circo éramos todos na faixa de 16-20 anos. Uma coisa é você apresentar para crianças, outra é você preparar as crianças para se apresentarem. Com toda certeza esta foi uma experiência marcante que levarei para toda a minha vida.

## **Conclusões**

Foi possível observar que as qualidades físicas básicas (força, equilíbrio, flexibilidade), conteúdos da disciplina Educação Física escolar, puderam ser vivenciadas através da temática circense. Momento em que a expressão corporal e a imaginação se fizeram presentes durante a experimentação dos movimentos. A autonomia na escolha dos personagens e no enredo da apresentação, aliada à participação ativa na organização da apresentação aos pais, a nosso ver, serviram de motivação e ampliaram o centro de interesse dos alunos na participação das atividades propostas durante as aulas.

Os resultados demonstram que é possível e totalmente legítimo acrescentar as práticas circenses na grade da disciplina Educação Física. Sendo uma forma de ensinar aos alunos noções mais amplas de controle e expressão corporal e, ao mesmo tempo, incentivar sua

expressão subjetiva. Consideramos que as habilidades circenses podem contribuir para ampliar as práticas corporais dos alunos da nossa escola.

Além disso, compreendemos e sugerimos que as práticas circenses possam ser estimuladas no meio escolar de forma interdisciplinar, pois apresentam características teatrais, musicais e plásticas. Aspectos que se forem estimulados pelas demais disciplinas, podem trazer ainda mais benefícios para os alunos e experiências inusitadas para toda a escola.

## Referências

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2008.

CARVALHO, Dione Lucchesi de. **Metodologia do ensino de Educação Física**, Coleção Magistério 2º grau. Serie formação do professor, São Paulo, 1992.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**, Ed. Cortez, 1992.

LIRA, Bruno Carneiro. **O passo a passo do trabalho científico**. 2 Ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

QUERUBIN, Marlene. **O Marketing do Circo**. 1. Ed., Mogi das Cruzes, SP: Oriom, 2003.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO/PR, **Educação Física Ensino Médio**, 2006.

SILVA, Ermínia, ABREU, Luís Alberto de. **Respeitável público... o circo em cena**. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

SURAYA, Cristina Dario, Osmar Moreira de Souza Jr. **Para ensinar Educação Física: possibilidade de intervenção na escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

## NOTAS DE AUTORIA

**Maria Eduarda Vieira** é ex-aluna do Colégio do Aplicação da UFSC e foi bolsista de Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/EM/CA/UFSC).

**Leila Lira Peters**, é Doutora em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina e em Educação pela Université Paris 13. Atualmente é professora de Educação Física do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: [leila.peters@ufsc.br](mailto:leila.peters@ufsc.br)

### Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT

VIEIRA, M. E.; PETERS, L. Circo nos anos iniciais do CA: uma nova experiência? [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 333-348, 2021.

### Financiamento

Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/UFSC).

### Consentimento de uso de imagem

Não se aplica.

### Aprovação de comitê de ética em pesquisa

Não se aplica.

### Licença de uso

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para

assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 26/05/2020

Aprovado em: 06/07/2021

Publicado em: 16/12/2021

# sobre tudo

## ALIMENTAÇÃO! SIM. MAS O QUE COMER?

Marta Jéssica Miranda Lopes

Verônica Barbosa Ribeiro

**Resumo:** A presente crônica busca refletir sobre como uma má alimentação afeta a saúde, a vida e os planos dos adolescentes caboverdianos. Mesmo que eles passem pelos bancos escolares, não há intenção de nenhum órgão governamental de educá-los para uma alimentação saudável. Sendo o poder econômico das famílias o fator que pesa e muito na hora de escolher o que comer.

**Palavras-chave:** Escola; Alimentação, Jovens; Saúde; Doenças

**Resumen:** Esta crónica busca reflexionar sobre cómo una mala alimentación afecta la salud, la vida y los planes de los adolescentes caboverdianos. Incluso si pasan por los bancos de la escuela, ninguna agencia gubernamental tiene la intención de educarlos sobre la alimentación saludable. Pues el poder económico de las familias es el factor que pesa mucho a la hora de elegir qué comer.

**Palabras-clave:** Escuela; Alimentación; Jóvenes; Salud; Enfermedades

São cinco minutos! Cinco minutos de intervalo entre as aulas! O que não impedem os alunos de saírem freneticamente pelos corredores e escadas abaixo em direção à cantina da escola para disputarem os primeiros lugares e conseguir comprar uma fatia, uma bolsa de pipocas, um donete com calda de caramelo, um hambúrguer, um pedaço de pizza, um doce de calabaceira ou um pão com chouriço acompanhado muitas das vezes de um copo de quase vinte centilitros de Trin ou Ceris. Mesmo que percam os primeiros minutos da aula seguinte ou simplesmente levem falta e sejam impedidos de assistirem-na. Os cinco minutos em que o único professor é a fome, e a esses a maioria presta atenção.

Imagina, caro leitor, essa cena durante cinco intervalos diários, cinco dias da semana e em torno de quatro ou seis anos de liceu. Imagina!

Nessa luta diária pelo acesso ao alimento na cantina da escola, eu confesso, em algumas das vezes sou uma delas, em casos de grande necessidade alimentícia, quando passo algum tempo a mais no liceu a estudar e não trago nenhum lanche feito em casa pela minha mãe. Mas alguns dos meus colegas nem sequer tomam o pequeno-almoço de manhã ou almoçam em casa antes de irem à escola.

Esse hábito alimentar se repete nas lojas informais ou de conveniência do concelho em que vivo, onde o serviço de pastelaria é recheado de torresmas, filete de peixe frito, pastéis de trigo e milho, bolos e tortas. Se é que nas nossas casas também comemos os funanáis, queques, bolas, fidjós, as batatas fritas e adoramos uma carne de porco e galinha fritas.

Essa nossa realidade, que vem globalizada desde 1460 com o período colonial, com o transporte de africanos escravizados passando por Cabo Verde e também de muitas mercadorias, vindas do Brasil, como o milho, a mandioca, a goiaba e o maracujá. Agora, já o grande sonho de parte da população está assentado na emigração para os

Estados Unidos e vê-se a salivar pelas *fast foods*. Sendo que muitas das vezes a alimentação tradicional à base de milho fica somente para as festas populares e tradicionais dos santos católicos, momentos importantes, como os casamentos ou nos fins de semana. Enquanto, nos dias normais, na nossa mesa, desfila livremente o arroz branco de Taiwan.

Uma alimentação rica e exagerada em carboidratos refinados e lípidos tem causado grandes transtornos à saúde dos cabo-verdianos, com o aparecimento de infeções intestinais, gastrite crónica, câncer, obesidade, diabetes, doenças cardiovasculares, porém, sobretudo na camada jovem da população.

Sim, nossos jovens estão cada vez mais doentes, trazem a doença de casa, da rua e senta com ela pelos bancos escolares. Sempre aparece um aluno ou outro com alguma intolerância aos açúcares, anemia, outros com algum problema nos rins e ainda outros com problemas gastrointestinais.

Repito: alunos do ensino secundário! Isso para não dizer que muitos ainda na dúvida daquilo que querem para a vida futura, estão totalmente despreparados para promoverem a saúde em seus frágeis corpos.

Cabo Verde é um país africano que depende muito da ajuda externa, ora financeira, ora alimentícia. Por falta de chuvas, desertificação do solo, economia pouco desenvolvida, migração dos jovens das zonas rurais para os grandes centros económicos, tal como a cidade da Praia, Sal e Boa Vista, emigração para a Europa e Estados Unidos da América, preferencialmente. Entretanto, não produzimos alimentos em quantidade adequada. Nesse sentido, a maioria dos alimentos consumidos internamente são importados, principalmente de Portugal e do Brasil.

Um dia desses, preocupada com uma colega de turma de nome Amina sobre o número de faltas que possuía na disciplina de Biologia, indaguei-a para saber o que se sucedia. Ela respondeu-me:

- Demoro-me muito na cantina da escola, tenho de comer, pois se eu não o fizer, não consigo prestar a atenção à aula, fico zonga, numa fadiga sem fim.

Atenta à conversa, perguntei:

- Mas tu fazes as primeiras duas refeições em casa, sim?

- Faço, mas somente uma. Hoje comi umas bolachinhas com café antes de vir à escola, têm dias que como kamoka com leite e às vezes um cuscuz com leite dormido. Descontente com o que ouvi, respondi:

- Isso nem é de longe uma boa refeição, Amina!

- É o que a minha mãe pode dar a mim e aos meus irmãos. Ela tem de cuidar dos animais e da horta, não tem tempo para preparar a refeição para nós. Comemos o que nos deixa em cima da mesa da cozinha, antes de sair para trabalhar. Porém, logo assim que voltarmos para casa, cada um de nós encontrará um belo prato de arroz com feijão congo guisado e quentinho nos esperando para devorá-lo, e acompanhado de manteiga de vaca. Uma delícia!

- Ah, agora entendo o porquê de andares tão pálida e quase a desmaiar pelos cantos.

- Por isso, que estou sempre indo à cantina, do contrário, não aguento. Hoje nem participei do jogo de basquetebol, na aula de Educação Física. A minha nota vai diminuir nesse trimestre. Mas o que posso fazer, Maria Antonella, se não tenho como comer melhor? O melhor é caro! E eu só tenho cinquenta escudos diários para dividir entre o lanche na cantina da escola e as fichas das aulas na papelaria!

- Tu podes estar doente, não é normal estares sempre a cansar-te sem fazer muito esforço!

- Sim, mas minha mãe não tem condições nem para comprar frutas, e os legumes que temos é quando a nossa horta dá, e para nos



levar ao médico, pagar exames e comprar medicamentos, então... Viver é caro, Maria! Uma alimentação saudável é para quem pode pagar! A minha família não tem condições para isso. O nosso povo não tem dinheiro suficiente para se alimentar bem.

A história de Amina desabrochou em mim uma reflexão que eu nunca havia feito, ela de família monoparental e eu a morar com os meus pais, a alimentar-me bem, não podia conceber que outros colegas não chegam em pé de igualdade à escola. Até mesmo na alimentação, bem essencial à nossa vida, aos nossos estudos, aos nossos planos futuros. Que as vezes não medram porque não tivemos a oportunidade de nos alimentarmos saudavelmente.

A escola, lugar de sonhos embalados em ventres doentes. Até quando pensar a saúde do adolescente e do jovem sem questionar a cultura alimentar atual, sem educar a juventude para prevenir doenças e promover a saúde?!

## Referências

GOVERNO DE CABO VERDE. 2021. Disponível em <https://www.governo.cv/o-arquipelago/historia/> Acesso em: 25 set. 2021.

## NOTAS DE AUTORIA

**Marta Jéssica Miranda Lopes** é Estudante do 12º ano de escolaridade, na área de Ciência e Tecnologia. Ganhadora do 2º lugar na 2ª Edição do Concurso Nacional de Contos “Igualdade de Género”, promovido pelo Instituto Cabo-verdiano para a Igualdade e Equidade de Género (ICIEG), poetisa e escritora.

Contato: [martajessica757@gmail.com](mailto:martajessica757@gmail.com)

**Verônica Barbosa Ribeiro** é Licenciada em Letras-Português/Literatura pela Universidade Santa Úrsula e Mestranda em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local pela Universidade de Santiago. Professora de Língua Portuguesa e Literaturas na Escola Secundária Pedro Verona Pires, poetisa e escritora.

Contato: [veronica.ribeiro@me.gov.br](mailto:veronica.ribeiro@me.gov.br)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

RIBEIRO, V.; LOPES, M. J. Alimentação! Sim. Mas o que comer? [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 349-355, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou

como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

### **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

### **Histórico**

Recebido em: 30/09/2021

Aprovado em: 07/12/2021

Publicado em: 16/12/2021



# sobre tudo

## UM LOOP MORTAL: PERGUNTAS CRIADAS EM UMA FRAÇÃO DE SEGUNDOS

Fernanda Outeiro Domingues

O cheiro da sala de análise material do departamento de astrobiologia sempre foi predominantemente cafeína em forma gasosa. É a única coisa em comum entre o distrito de Titã e o de Ceres, além de terem os melhores astrobiólogos do Sistema Solar. Inclusive, foi uma viagem perfeita de lá para cá, exceto pela minha capsula de hibernação não ter me fornecido os melhores dos sonhos, tenho que pedir pro Carl do distrito Lunar ajustar isso pra mim, ele tá me devendo uma.

“Carl”

Carl Vicent 508

Engenheiro de Nanotecnologia

Distrito Lunar

Desde o momento em que pus meus pés no satélite natural, percebi que estava incomumente vazio, preferia assim, não estava com humor para conversas matinais sobre compostos orgânicos. Andei pelo corredor dos laboratórios ouvindo apenas meus passos ecoarem, me rendi a curiosidade de abrir uma porta qualquer à procura de um único

ser vivo ou uma IA, mas me deparei com um quadro vazio, livros fechados, microscópios com lâminas sem amostras e uma meia xícara de café abandonada com uma pequena mosca, que sai voando quando percebe minha presença. Com uma leve suspeita, segui para a sala de análise material.

Passsei pela descontaminação, a porta se abriu lentamente e ao tirar o traje de segurança, como de praxe o cheiro de café invadiu minhas narinas. As luzes se acenderam com a minha chegada, misturando-se com a neblina desinfetante. Sentado em minha mesa, estava IAin.

Eu estava morrendo de saudades do IAin, ele é meu melhor amigo desde minhas primeiras análises de vida microbiana em Vênus. Ele sempre foi um androide estranho, mas ele estava bizarramente nervoso hoje. Senti como se suas pupilas dilatadas estivessem me pedindo socorro, meu coração acelerou e, de alguma forma, sei que ele sabe.

-Bom dia, minha doutora esquisita favorita. Acabou de dissecar um sapo ou algo está te preocupando? – Perguntou com uma voz ansiosa.

-Oj, seu androide estranho. Só achei que teria mais gente no departamento hoje. Que horas são? Por que fui chamada aqui? – Fingi normalidade.

-São 3 AM, horário do hemisfério norte de Titã. Não tenho certeza do porquê foi solicitado sua vinda, não sabia que viria.

Minha suspeita só aumentava, mas sempre fui boa em esconder meus sentimentos. Solicitei que as luzes desligassem e que meu computador fosse ligado. A luz branca emitida pela tela iluminava meu rosto cansado e minhas olheiras fundas, pedi internamente por um trabalho complexo, minha cabeça implorava por mais. Meu pedido foi atendido.

“Doutora, Venho por meio desta mensagem solicitar os seus trabalhos para realizar uma análise cerebral. Preciso que sejam enviados os resultados em menos de 1 dia de Netuno. Material para análise está cabine de segurança biológica.

Ass: Gegovan, Departamento Policial de Netuno.”

Tenho 1 dia e 6 horas de Titã para enviar os resultados de uma análise cerebral. Maravilhoso.

Gegovan foi meu braço direito por todos os anos que trabalhei como perita criminal em Netuno, erámos os mais experientes e chegamos a bater o recorde de casos solucionados no Sistema Solar em um curto período de tempo. Não se falava em descansar enquanto ainda tínhamos um caso em aberto ou alguma questão sem resposta. Mas tudo acabou quando concluímos um caso em apenas 15 minutos, então passámos o resto do dia lendo sobre astrobiologia, acabei me apaixonando e passei os últimos anos intercalando entre Titã e Ceres.

- IAin, a cabine de segurança biológica está livre pra entrada? Preciso de... – IAin não estava mais na sala. Entretida com meus pensamentos sobre a solicitação, não havia percebido ele sair.

Levantei-me da cadeira em meio a escuridão e saí da sala. Enquanto meus olhos se acostumavam com a claridade, passei pela descontaminação e vesti meu traje. Andei pelo corredor calmamente, voando para longe junto à minhas expectativas da análise, os meus passos ecoando já não me atormentavam mais.

A parede da última curva do corredor foi o linear entre a ordem e o caos. Acordei de meu sonho alucinante quando me deparei com a porta da cabine aberta. Minha bomba de sangue parou de palpitar por um instante e voltou como um furacão, um suor banhando meu corpo em uma questão de segundos. Eu estava pálida, sem um pinga de saliva para molhar a garganta. Desesperadamente ordenei que as portas se fechassem e assim foi feito. Deixar a porta de uma cabine de segurança biológica aberta não está só entre a lista de “coisas que eu nunca devo

fazer antes de morrer”, mas também na de “últimas coisas que fiz no dia de minha morte”.

Agradei por ter somente eu e IAin por todo o departamento, menos risco de contaminação por algum perigo biológico ou algo similar. Fechei meus olhos, entrei na descontaminação e enquanto a fumaça encobria meu corpo, busquei recuperar a compostura.

O ar da sala era frio. Meu corpo congelava, o metal que substitui meus membros sempre transmitiu mais frio e o suor intensificava a sensação. Sentei na cadeira, o painel de materiais com análise pendente abriu diante meus olhos, meus dedos metálicos tremiam, sentia como se fossem cair, então solicitei o envio para a sala de análise o mais rápido possível.

O andar calmo não foi possível durante minha volta, sai da descontaminação e andei da forma mais rápida que pude, deixando um rastro de neblina descontaminante que se esvaia rapidamente. Chegando na sala, minha visão escurece e com ela meu corpo desaba no chão. Eu Preciso Respirar. Meus pulmões rejeitam o ar, minhas mãos apertam meu pescoço com força, é como se eu me afogasse no meu próprio oceano. Todas as vezes que isso acontece, minha única boia é a âncora que me afunda no mar do conhecimento, desta vez não será diferente.

Levantei com as pernas tremulas e me joguei aos braços da mesa holográfica. Então deixei minha mente esvair.

O cérebro é de um indivíduo da espécie humana. De um cadáver assassinado, deduzo, já que foi mandado pelo departamento policial, ainda por cima pelo Gegovan, um louco por casos de homicídio. Para um cérebro humano ser enviado para o departamento de astrobiologia, não poderia ser algo simples, então comecei a analisar o interior, já que superficialmente não havia nenhum dano.

Após a primeira abertura, me deparei com algo que eu nunca havia visto, lido e nem mesmo imaginado encontrar. Uma marca de um parasita cerebral. Semelhante ao fungo da formiga zumbi, só que em um cérebro humano. O parasita não só degradou por completo o interior como não se sabe o que fez o humano fazer antes de mata-lo. O mais preocupante, onde o parasita está? É um ser senciente? Qual



seu nível de inteligência? Onde estão os outros? Eu tenho milhares de perguntas criadas em apenas uma fração de segundo, que não teriam respostas tão fáceis.

A luz acendeu de repente, odeio que minha linha de raciocínio seja interrompida, especialmente agora. Me virei lentamente. Vi IAin. Rente ao meu rosto. Com um olhar desesperado.

- DOUTORA, VOCÊ PRECISA VIR COMIGO, ALGO TERRÍVEL ACONTECEU. –Gritou ele com medo.

Sem questionar o segui para fora da sala, passei pela descontaminação junto a ele com os piores pensamentos em mente. Mente. Parasita Mental. Onde ele estava mesmo? Como uma linda música, escutei um disparo. Senti a onda de sangue na minha boca. Senti lentamente a última batida de meu coração. Minha vida acabara por conta de um dos maiores mistérios. Que eu amaria solucionar.

IAin?

Eu

Morri?

O que acabou de acontecer? Eu experienciei como é a morte? Foi apenas um sonho? Uma invenção da minha cabeça? É real? Eu morri pelas mãos do IAin? Onde eu estou?

Abro meus olhos, sentindo com alívio meu coração batendo rapidamente. Nunca foi tão bom ter circulação sanguínea e um sistema respiratório em funcionamento estável. Olho para um lado, olho para o outro, eu estou no lado de fora do departamento de astrobiologia em Titã. Meu cérebro não foi capaz de me dar uma resposta amplamente plausível, preciso de mais informações.

Com a respiração ofegante mesclada com um grande sentimento de curiosidade, entro no departamento, novamente meus passos eram o único som que podia-se ouvir. Abri a mesma porta que abrira antes, mesmas coisas nos mesmos lugares: Um quadro vazio, livros fechados, microscópios com lâminas sem amostras e uma meia xícara de café abandonada com uma pequena mosca, que sai voando quando percebe minha presença. A mesma mosca, que sai voando da mesma forma. Em minha mente pisca uma ideia que não seria aceita por qualquer pessoa minimamente sã. Uma prisão do tempo, um loop temporal.

Com essa ideia, meu corpo é paralisado, mil pensamentos, mil paradoxos, mil impossibilidades desaguam sobre mim. Já havia chego a conclusão da minha insanidade eminente quando o Universo me cativou com seus enigmas, mas isso, isso é definitivamente loucura. Uma guerra interna entre o impossível e a possível intolerância a uma descoberta é iniciada. Talvez o primeiro sinal de um paradoxo.

Minha cabeça era comparável a um trem a vapor que não pararia tão rapidamente, seguindo a famosa lei da inércia, senti como se a fumaça da queima cerebral saísse pelos meus ouvidos. Andei rapidamente para a sala de análise.

-Bom dia, minha doutora esquisita favorita. Acabou de dissecar um sapo ou algo está te preocupando? – Perguntou IAin quando entrei na sala.

Era tudo perfeitamente igual da última vez, desde a frequência de sua voz até a ansiedade em sua fala. Aquela suspeita que me atordoava sobre seu nervosismo agora fazia completo sentido, pois hoje era o dia da minha morte pelas suas mãos, daqui exatos 17 minutos ele disparará uma arma contra meu peito. Será esse meu destino ou tem como mudar o passado? Devo dizer futuro?

- Horário? – Perguntei com receio da resposta.

- São 3 AM, horário do hemisfério norte de Titã. – Respondeu suspeito.

- O que você está fazendo aqui? O que fez antes de vir pra essa sala? Onde estão os outros?

- Tomou café de mais ou acordou mais interessada em mim?

- A cabine de segurança biológica. Você foi até ela?

Ele se levanta lentamente, mudando sua expressão brincalhona para séria de forma brusca. Eu olho fixamente em seus olhos. Meu coração acelera e, de alguma forma, eu sei que ele sabe. Dou três passos assustados para trás, entrando na descontaminação, ele vem andando em minha direção sem fazer um mísero som. Eu, num ato instintivo, aperto o botão para fechar a porta da descontaminação. Ele continua andando calmamente para mim, quando chega a porta de vidro abre um sorriso que me faz suar frio, mas seus olhos estranhamente ainda gritam socorro, que é externado com uma lágrima que desliza lentamente sobre seu rosto.

Eu me viro rapidamente e saio correndo para qualquer lugar, com a esperança de que a fumaça descontaminante esconda meus primeiros passos. Mesmo depois de anos de evolução, ainda se pode confiar no instinto primitivo, minhas pernas me fizeram dobrar o corredor para o acesso da cozinha. Atrás de mim eu escutava passos lentos que foram se tornando semelhantemente rápidos aos meus, confiei em meus ouvidos e não tive coragem de olhar para trás.

Cheguei na cozinha, abri a primeira gaveta que vi em minha frente em busca de algo para usar como arma. Contra o meu melhor amigo. Meu melhor amigo zumbi. Controlado por um ser que não tenho

a mínima ideia do que seja. Achei uma faca no instante em que ouvi a porta atrás de mim se abrir novamente, eu não queria fazê-lo, mas preferiria lutar do que viver em um loop de mortes.

Me virei e enfiei uma faca diretamente em sua cabeça, androides não tem crânio. Ele estava correndo, então seu corpo caiu em cima do meu. O seu sangue se misturava lentamente com minhas lágrimas, lágrimas de culpa. Como eu faria para contar para Carl que havia matado seu filho, meu melhor amigo? O seu sangue se espalhava no cinza de minhas mãos tremulas, lentamente a faca cai ao lado de meu rosto, o corpo dele pesa como a culpa que vou levar para meu túmulo.

Em meio a lágrimas, sinto algo se mexer. Patas finas e longas manchadas de sangue num corpo similar a uma mão de textura viscosa saem do buraco presente em sua cabeça, sinto ela subir em meu pescoço e sem hesitar, aceito meu destino, deixo que entre em minha mente. Eu já não aguentava mais ter que lidar com meu cérebro tormentoso, talvez um ser alienígena lide melhor.

## NOTAS DE AUTORIA

**Fernanda Outeiro Domingues** é estudante do 1º ano do Ensino Médio do Colégio de Aplicação da UFSC.

Contato: [outeiro.fernanda@gmail.com](mailto:outeiro.fernanda@gmail.com)

**George França** é Doutor em Literatura pela UFSC e Professor do Colégio de Aplicação da UFSC. Este conto foi produzido sob sua orientação, na disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, no primeiro ano do Ensino Médio, em Atividade Pedagógica Não Presencial. Tratava-se de uma atividade prévia à leitura de **História da sua vida** (1997), conto de Ted Chiang, que inspirou o filme **A chegada** (Arrival, 2016, dir. Denis Villeneuve). A partir do texto, foram discutidas as noções de língua e linguagem, o trabalho dos linguistas, a relação entre língua, cultura e

percepção da realidade e entre a linguagem e os campos do saber como a Física e a Matemática.

Contato: [francalgeorge@gmail.com](mailto:francalgeorge@gmail.com)

### **Como citar esse artigo de acordo com as normas da ABNT**

OUTEIRO, F. Um loop mortal: perguntas criadas em uma fração de segundos. [Sobre Tudo](#), v. 12, n. 2, p. 357-367, 2021.

### **Financiamento**

Não se aplica.

### **Consentimento de uso de imagem**

Não se aplica.

### **Aprovação de comitê de ética em pesquisa**

Não se aplica.

### **Licença de uso**

Os/as autores/as cedem à Revista [Sobre Tudo](#) os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a Licença Creative Commons Attribution (CC BY) 4.0 International. Esta licença permite que terceiros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico.

## **Publisher**

Universidade Federal de Santa Catarina. Centro de Ciências da Educação. Colégio de Aplicação. Publicação na página da Revista [Sobre Tudo](#). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus/suas autores/as, não representando, necessariamente, a opinião dos/as editores/as ou da universidade.

## **Histórico**

Recebido em: 18/06/2021

Aprovado em: 15/07/2021

Publicado em: 16/12/2021





