

Aline Ribeiro Pessoa
Anatália Dejene Silva de Oliveira
Anderson Dantas da Silva Brito
Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
Mayara Soares de Melo
Uillian Trindade Oliveira
[Organizadores]

PESQUISAS EM ENSINO: DESAFIOS, INSURGÊNCIAS E PERSPECTIVAS



É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e que não seja para venda ou qualquer fim comercial.



Diretora da MC&G Editorial

Maria Clara Costa

Secretaria do Conselho Editorial

Helena dos Santos

Seção de Edição e Revisão de Textos

Thais Souza | Carlos Otávio Flexa | Roberto Azul

Joyce Guimarães | Kdu Sena

Seção de Design

Glaucio Coelho | Moises Collares

Conselho Editorial

Alexandra Santos Pinheiro | UFGD | Brasil

Angélica Ferrarez de Almeida | UERJ | Brasil

Antonio Liberac C. Simões Pires | UFRB | Brasil

Arlindo Nkadibuala | UniRovuma | Moçambique

Juan Miguel González Velasco | UMSA | Bolívia

Luciano Brito | UFRB | Brasil

Maria Alice Resende | UFRB | Brasil

Núria Lorenzo Ramírez | UB-GREC | Barcelona

Rosy de Oliveira | UFRB | Brasil

Thayse Figueira Guimaraes | UFGD | Brasil

Preparação de texto

Maciel Salles | MC&G Editorial

Projeto gráfico

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

Capa

Elaborada pelos organizadores

Diagramação

Glaucio Coelho

Revisão de texto

Maciel Salles | MC&G Editorial

Esta obra foi composta com a família tipográfica Tw Cen MT Condensed e Niramit

Este livro foi financiado pela Capes/Proap

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

P474 Pesquisas em ensino: desafios, insurgências e perspectivas [recurso eletrônico] / organização Aline Ribeiro Pessoa ... [et al.]. – Rio de Janeiro : MC&G, 2026.

Dados eletrônicos [PDF].

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-167-2

1. Educação – Pesquisas. 2. Educação – Finalidade e objetivos. 3. Professores – Formação. 4. Prática de ensino. 5. Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação. 6. Educação – Aspectos sociais. I. Pessoa, Aline Ribeiro.

CDU: 370 . 71

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151672

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-Não Comercial-SemDerivações 4.0 Brasil

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1: ABORDAGENS, TIPOS E INSTRUMENTOS: PESQUISAS REALIZADAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO	5
<i>Aciléia Cristina Porto Pinheiro • Anatália Dejana Silva de Oliveira Givaédina Moreira de Souza • Simone Dourado da Silva Giaretton</i>	
CAPÍTULO 2: UMA MESMA “LINHA” PARA DIFERENTES “COSTURAS”: O QUE DIZEM ALGUMAS DISSERTAÇÕES DO PPGE/UFOB SOBRE ENSINO, MEMÓRIA E IDENTIDADE	25
<i>Dejanete Pereira da Silveira Santos • Rayane Catiuce Vilastro Alves Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura • Anderson Dantas da Silva Brito</i>	
CAPÍTULO 3: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA PESQUISA VOLTADA PARA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS	45
<i>Nozília Leocádia Barbosa Magalhães • Valney Dias Rigonato</i>	
CAPÍTULO 4: NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS NAS PESQUISAS EM ENSINO	61
<i>Luciana Pereira Camacam • Jenilza Rodrigues dos Santos • Clívio Pimentel Júnior</i>	
CAPÍTULO 5: VOZES QUE SE ENTRELAÇAM: SENTIDOS FORMATIVOS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	77
<i>Pedro Gomes Júnior • Maria Beatriz de Farias dos Santos Maria Adílma Vilela de Almeida • Aline Ribeiro Pessôa</i>	
CAPÍTULO 6: PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO EM ENSINO	91
<i>Janete Oliveira Lopes Nascimento • Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz Martta Veracy Silva Vilaça do Nascimento • Meire Fabíola Andrade Pignata Silva</i>	
CAPÍTULO 7: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DA ABORDAGEM DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NAS LINGUAGENS: PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO, DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BAIANÓPOLIS/BA	113
<i>João Caetano de Souza • Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto</i>	

CAPÍTULO 8: IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO NA ANÁLISE DE LIVRO DE MATEMÁTICA	129
<i>Marcos André Teles Luna Oliveira • Edmo Fernandes Carvalho</i>	
CAPÍTULO 9: PESQUISA PARTICIPANTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS	143
<i>Beatriz Bomfim de Souza • Mário Alberto dos Santos</i>	
CAPÍTULO 10: IMPLEMENTAÇÃO DOS PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA LEI 13.722/2018 COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRIMEIROS SOCORROS	159
<i>Vagner Rodrigues Sales • Uillian Trindade Oliveira</i>	
CAPÍTULO 11: O TEXTO LITERÁRIO COMO PRETEXTO PARA REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: NOTÍCIAS DE PESQUISAS	169
<i>Eunícia Almeida de Souza • Liane Santana Santos do Nascimento Tatiana Cristina Oliveira Andrade • Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto</i>	
CAPÍTULO 12: FILOSOFIA NO CIBERESPAÇO: INTERSEÇÕES ENTRE A CULTURA DIGITAL E JUVENIL NO ENSINO CONTEMPORÂNEO	191
<i>Luana Oliveira de Carvalho • Cláudio Reichert do Nascimento</i>	
CAPÍTULO 13: INTERCRUZAMENTOS ENTRE FAZER CINEMATográfico, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE	205
<i>Thiago Ramos Ferreira Oliveira • Vera Regiane Brescovici Nunes</i>	
CAPÍTULO 14: CAMINHOS LITERÁRIOS PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO	219
<i>Divina Michele Pimentel • Felipe Ribeiro Ramos José Francisco dos Santos • Layson Gabriel Brito Silva</i>	
CAPÍTULO 15: PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA EM TEMPOS DE BNCC	231
<i>Isabel Cristina Gomes Silva • José Francisco dos Santos • Micheli Oliveira Fraga dos Santos</i>	
CAPÍTULO 16: COMO MOSTRAMOS O EMBRANQUECIMENTO BRASILEIRO PARA OS JOVENS?	245
<i>Douglas Moreira da Silva • Evelyne Azevedo • Manan Terra Cabo</i>	
CAPÍTULO 17: SABERES POPULARES E SABERES CIENTÍFICOS: URGÊNCIAS E DESAFIOS PARA UM DIÁLOGO NECESSÁRIO EM SALA DE AULA	261
<i>Ítalo Anderson Rodrigues Martins • Uillian Trindade Oliveira</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES	275
ÍNDICE REMISSIVO	293

CAPÍTULO 1

ABORDAGENS, TIPOS E INSTRUMENTOS: PESQUISAS REALIZADAS NO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO

Aciléia Cristina Porto Pinheiro
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Anatália DeJane Silva de Oliveira
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Givaédina Moreira de Souza
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Simone Dourado da Silva Giaretton
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Introdução

A formação de pesquisadores no campo da Educação constitui um processo complexo e necessário para a produção de conhecimentos científicos que possam contribuir para o aprimoramento das práticas educativas e o desenvolvimento de políticas públicas. No contexto do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), a investigação científica, incluindo constructos metodológicos e instrumentos de pesquisa, é uma das prioridades formativas para a produção de investigações. Conforme destacam Alves-Mazzotti e Gewandsznajder

(2004), a robustez de uma pesquisa relaciona-se intrinsecamente à adequação do método como meio de captação da complexidade do objeto de estudo. Essa formação é particularmente relevante para professores da Educação Básica, pois o domínio metodológico lhes permite conduzir pesquisas aplicadas nos espaços da escola e das relações entre seus sujeitos.

No âmbito desse rigor, a pesquisa em Educação demanda um estudo sistemático cujo objetivo é a apropriação aprofundada do conhecimento. Trata-se de um ato de busca por informações sobre algo desconhecido, que “ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos” (Gatti, 2002, p. 9). Seguindo essa premissa, o planejamento da investigação é um ato disciplinado e necessário, visto que a pesquisa científica não se constrói espontaneamente. Reconhecendo essa configuração de formação pela pesquisa, o presente texto propõe responder à seguinte questão: quais abordagens metodológicas e instrumentos de geração de dados foram priorizados pelos estudantes pesquisadores do PPGE da UFOB nas dissertações publicadas entre 2023 e 2024?

O estudo bibliográfico centra-se na determinação dos construtos metodológicos e instrumentos de geração de dados a partir da produção acadêmica do programa. Para tanto, justifica-se pela relevância estruturante que o domínio sobre as metodologias de pesquisa desempenha no processo de produção do conhecimento científico. O tipo empregado é o Estado do Conhecimento, que, com base em Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021), destina-se a mapear, examinar e sintetizar a produção acadêmica. Essa estratégia permitiu o exame das opções metodológicas e instrumentais das dissertações publicadas pelas duas primeiras turmas do PPGE. O cotejamento, fundamentado nos dados obtidos, tem por finalidade identificar as principais tendências, desafios e potencialidades da pesquisa em Ensino, atuando como subsídio para que futuros pesquisadores possam situar seus estudos e tomar decisões embasadas em investigações prévias.

O presente capítulo se propõe a mapear e analisar as metodologias e os instrumentos de pesquisa mais utilizados pelos investigadores no contexto do PPGE da UFOB. Estruturalmente, o estudo organiza-se em uma introdução e mais quatro seções dedicadas à discussão temática proposta. A seção “A pesquisa na pós-graduação e a formação do

pesquisador” dedica-se à fundamentação teórica, com os aspectos técnicos e as características das principais abordagens metodológicas, enfatizando a importância da prática orientada à pesquisa no processo de formação do pós-graduando, pois, por um lado, incentiva a produção e a divulgação do conhecimento científico; por outro, busca o fortalecimento da prática profissional na atuação no contexto da Educação Básica.

Na segunda seção, o foco recai sobre a relevância da escolha apropriada dos instrumentos de levantamento de dados, reconhecendo que essa etapa é estruturante para o desenvolvimento do método e exige habilidades específicas do pesquisador. A terceira parte ressalta a importância dos componentes curriculares obrigatórios para a formação metodológica, descrevendo a metodologia utilizada para a construção do próprio capítulo, seguida pela apresentação dos resultados e discussão decorrentes da seleção, leitura e análise dos textos que compõem o *corpus* de dados.

A pesquisa na Pós-Graduação e a formação do pesquisador

Os programas de pós-graduação em ensino e em educação constituem o espaço de formação do pesquisador, caracterizando-se como um ambiente acadêmico essencialmente voltado ao aprendizado da pesquisa. O domínio das abordagens, métodos e instrumentos de pesquisa e análise de dados é um conhecimento necessário nesse processo formativo.

A configuração desse ambiente possibilita que o pós-graduando se constitua como pesquisador enquanto desenvolve sua investigação, sob a orientação de um pesquisador experiente e em diálogo constante com seus colegas. No entendimento de Gatti (2002), pesquisa só se aprende fazendo, num processo de socialização que demanda interlocução entre os menos experientes e os mais experientes. Vivenciar essa experiência não só contribui para a formação em pesquisa no contexto educacional, mas também qualifica o profissional do magistério da Educação Básica, público-alvo prioritário da formação nessas áreas, para a investigação científica. Esse processo lhe permite pensar e problematizar o contexto educativo em que atua com o rigor do método científico.

Essa formação assegura que os pesquisadores desenvolvam estudos contextualizados, inicialmente ancorados nos projetos de pesquisa submetidos no processo seletivo. Progressivamente, eles se apropriam dos referenciais teóricos que orientam a construção de um conhecimento científico relevante e inovador, a partir do objeto de estudo eleito para a realização da investigação. Nesse sentido, a produção discente dos cursos de pós-graduação em educação se apresenta como um processo de apropriação crítico-científica de uma realidade específica (Santos Filho; Gamboa, 2007).

Um dos primeiros conhecimentos científicos abordados nesse processo formativo refere-se às abordagens de pesquisa acadêmica em dois grupos principais: quantitativa e qualitativa. A pesquisa quantitativa, conforme Yin (2005), é caracterizada pelo uso de dados numéricos e estatísticos para testar hipóteses e verificar relações entre variáveis. É utilizada em estudos que buscam a generalização dos resultados para uma população mais ampla, empregando instrumentos como questionários fechados e testes padronizados.

Na área da educação, ambas as abordagens têm sido amplamente empregadas, a depender do objetivo do estudo. A pesquisa quantitativa é frequentemente utilizada para avaliar objetos que tratam do desempenho, identificar fatores de risco e verificar resultados educacionais. Em contrapartida, a pesquisa qualitativa é preferida quando o foco é compreender as experiências e percepções de professores, alunos e outros atores educacionais, como em estudos sobre práticas pedagógicas, cultura escolar e identidade docente.

A pesquisa qualitativa, como destacam Lüdke e André (1986), focaliza-se na compreensão dos fenômenos sociais, explorando a subjetividade das pessoas por meio de entrevistas, observações e análise de conteúdo. Essa abordagem permite uma interpretação rica e detalhada dos contextos e significados. Para as autoras, as abordagens qualitativas surgem como um recurso mais adequado para investigar os problemas da educação, contemplando a especificidade do fenômeno, que é dinâmico, complexo e situado em um contexto social (Lüdke; André, 1986).

Sob a defesa dessa abordagem, Denzin e Lincoln (2006) definem a pesquisa qualitativa como uma atividade situada que localiza a pessoa no contexto investigado, partindo de um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Sendo as-

sim, é num “campo interdisciplinar, transdisciplinar e às vezes, contra-disciplinar que ela se realiza” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 21). Para esses autores, a abordagem reconhece que o objeto de estudo representa múltiplas formas de apreensão da realidade para diferentes pessoas e possui uma dupla essência: um compromisso com a versão interpretativa e naturalista de tratamento do tema e uma crítica contínua na compreensão de seus fenômenos.

Muitos estudos apontam características estruturantes da pesquisa qualitativa. Entre eles, destacam-se as levantadas por Bogdan e Biklen (1994), que focalizam as especificidades da investigação em Educação:

- a) O ambiente natural é a fonte direta de geração dos dados e o pesquisador é o instrumento principal;
- b) O processo da investigação é detalhadamente descrito na apresentação da pesquisa;
- c) O processo da pesquisa é tão relevante quanto os seus resultados;
- d) A análise dos dados se dá de forma indutiva;
- e) A produção de significados agrega valor à investigação.

O atendimento a essas características na investigação qualitativa exige o contato direto do pesquisador com a situação em estudo. Esse trabalho ocorre porque há uma preocupação maior em verificar como os problemas se manifestam nas interações e procedimentos cotidianos do que em focar apenas o produto final.

Muitas vezes, o próprio pesquisador atua em instituições educacionais e é sujeito de ambientes de formação continuada no contexto da educação escolar. Por essa razão, as informações primárias são apreendidas sob a perspectiva dos participantes, valorizando o ponto de vista interno ao campo investigado.

Nesse ínterim, alguns princípios da abordagem qualitativa se integram à pesquisa em ensino ou educação, a partir de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2004): o conhecimento científico é consubstanciado como construção historicamente situada, na busca pela compreensão de uma realidade específica, num ambiente em que o levantamento de dados é realizado após a imersão do pesquisador no cenário da investigação, possibilitando tanto a geração de questões quanto a segurança na identificação dos participantes.

Esses princípios se amparam em perspectivas ontológicas e epistemológicas que fundamentam o modo como a investigação será

desenvolvida. Trata-se, portanto, do entendimento de que a abordagem qualitativa contribui para o desenvolvimento da investigação por ser demarcada como um contexto que reconhece a importância da participação do pesquisador e das experiências vivenciadas pelo conjunto de pessoas envolvidas, uma vez que direciona as escolhas que potencializam vivenciar a metodologia de pesquisa como processo formativo.

A pesquisa em ensino ou educação reveste-se de características específicas por lidar com “seres humanos ou com eles mesmos, em seu próprio processo de vida” (Gatti, 2002, p. 12). A partir deste ponto, o planejamento da pesquisa se configura para a seleção e o uso dos meios mais produtivos e adequados para a investigação do objeto.

Instrumentos de levantamento de dados na investigação científica

A prática de pesquisa em educação e ensino, historicamente marcada pela busca por objetividade, ignorou, em determinado momento, os questionamentos necessários à investigação social. Essa questão, segundo Gatti (2002), não considerava a relatividade dos fenômenos nem o risco de contaminação valorativa do pesquisador na coleta e tratamento dos dados. Desconsiderava também os vieses inerentes aos instrumentos de medição e sua validade efetiva, bem como as discussões sobre as condições concretas de controle e validação na obtenção dos dados. Adicionalmente, descurava das reais possibilidades de se conduzirem experimentos sobre questões de natureza social e humano-subjetiva.

Todo esse conjunto de falhas conceituais serviu, posteriormente, de base para as críticas dirigidas ao processo pelo qual os dados são levantados na investigação científica em ensino e educação. A proposta de objetividade, ao assegurar essa autonomia intelectual, permite que o pesquisador atinja um nível de liberdade metodológica em relação a modelos dogmáticos. Isso não só lhe possibilita orientar seu trabalho com maior consistência, mas também elucidar o problema investigativo que o mobiliza. Desse modo, potencializa-se a mobilização da imaginação e da intuição de maneira produtiva, diversificando as condições e os meios para o levantamento de dados. Essa diversificação abrange a criação de instrumentos e formas de abordagem criativas, adaptadas à especificidade do estudo (Gatti, 2002).

Um pesquisador depende significativamente da intuição e da imaginação, não se restringindo à lógica como instrumento exclusivo. O ato de pesquisar, portanto, exige consciente associação entre lógica, intuição e imaginação. Para Gatti (2002), esta última se faz pelo exercício de uma imaginação fundamentada e ancorada no domínio do conhecimento da área de estudo. Para ser genuinamente imaginativo e criativo no levantamento e análise de dados, o pesquisador precisa dominar um arcabouço teórico apreendido de uma bibliografia específica.

A experiência formativa pelo exercício de elaborar um projeto de pesquisa e vivenciá-lo é indispensável na formação do pesquisador, que aborda temáticas com espectro profissional, como as relativas ao ensino e à educação, e necessita de vivências aproximadas com as situações profissionais. Sem essa imersão e experiência na profissionalidade, torna-se inviável construir uma práxis robusta que potencialize o conhecimento sistematizado dos problemas investigados (Gatti, 2002).

A seleção intencional dos participantes e a escolha dos instrumentos para o levantamento de dados na pesquisa não são aleatórias nem casuais; pelo contrário, são guiadas pela intencionalidade do propósito de cada objetivo específico da investigação.

Isso significa que, para cada objetivo específico, há a indicação da fonte e a necessidade de instrumentos de levantamento de dados adequados. Entre os mais comuns, destacam-se: questionários, entrevistas, observação participante e análise documental.

Os questionários são amplamente utilizados em pesquisas quantitativas para levantamento de dados de grandes amostras de forma sistemática e padronizada. Podem ser de múltipla escolha, Escala Likert ou abertos, dependendo da necessidade de mensuração ou exploração inicial. Ao planejar esse instrumento, Vieira (2009) afirma que o pesquisador deve ter conhecimento sobre o que busca, a partir da intencionalidade dos objetivos específicos, das características da população-alvo que influenciam a linguagem e da forma de utilização — autoaplicação, telefone ou face a face. Independentemente da forma, o pesquisador tem a responsabilidade de convencer o público de que o trabalho é sério. Para ela, “o questionário é um instrumento de pesquisa constituído por uma série de questões sobre determinado tema” (Vieira, 2009, p. 15).

As entrevistas são instrumentos inerentes às pesquisas qualitativas, pois permitem a exploração detalhada das percepções, experiências e significados atribuídos pelos participantes. Podem ser estruturadas, semiestruturadas ou não estruturadas, oferecendo profundidade ao dado. A esse respeito, dar voz ao entrevistado permite que ele fale em seus próprios termos; é uma tentativa de reduzir a assimetria e possibilita que o participante expresse o modo como interpreta o mundo social. Esse empoderamento é visto como um aspecto em elaboração e não definitivo da fala, uma vez que as relações de poder e a contextualização influenciam o que é narrado (Bastos; Santos, 2013).

A observação, segundo André (2001), é uma técnica valiosa para captar interações e comportamentos em contextos naturais, como a sala de aula ou o ambiente escolar. Ela exige a imersão do pesquisador e a elaboração de diários de campo para o registro fiel das ocorrências. Além disso, Vianna (2007) afirma que a observação deve ser planejada, ter problemas e objetivos definidos e estar apoiada em teorias e conceitos consistentes. O processo metodológico da observação, de acordo com o autor, demanda que o pesquisador determine quatro aspectos estruturantes: o que deve ser observado, como registrar os dados, os procedimentos para assegurar a validade e a natureza da relação entre observador e observado.

A análise documental é utilizada tanto em abordagens qualitativas quanto quantitativas para examinar documentos oficiais, planos de aula, registros escolares e materiais pedagógicos. Seu propósito é mapear ou interpretar informações que já existem no contexto da pesquisa, compreendida como “um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 5).

Com o propósito de apreender um documento institucional ou outro registro relevante como fonte primária ou secundária, essa análise contribui substancialmente para o levantamento de dados, pois consiste em um instrumento que “busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse” (Lüdke; André, 1986, p. 45). Essa técnica se mostrou pertinente nesta pesquisa por três razões específicas:

- a) É uma técnica importante e vantajosa para esta investigação de natureza qualitativa;
- b) Desvela novas informações significativas para o processo de investigação sobre a formação continuada de gestores/as escolares;
- c) Apresenta características específicas e finalidades de investigação alinhadas ao processo vivido no campo.

Corroborando Denzin e Lincoln (2006), a análise documental é um exame intenso e abrangente de materiais que podem tanto não ter sido utilizados em trabalhos de análise anteriores quanto podem ser reexaminados, buscando outras interpretações ou informações complementares. Esses instrumentos, quando cuidadosamente selecionados e bem utilizados, são requeridos para a coleta de dados relevantes e a produção de conhecimento significativo e validado na área de ensino e educação.

Processos de aprendizagem sobre pesquisa

No PPGE, a formação para a pesquisa se faz nos componentes curriculares denominados Seminário de Pesquisa I e Seminário de Pesquisa II, que representam o tempo-espço formal dedicado às orientações mais específicas da formação de pesquisadores. Nessas disciplinas, os estudantes aprofundam seus conhecimentos sobre as diferentes propostas metodológicas e discutem a utilização e pertinência dos instrumentos e procedimentos de pesquisa em seus trabalhos.

A disciplina Seminário de Pesquisa I é dedicada à fundamentação e delimitação de um objeto de estudo a partir do projeto de uma pesquisa, estudando as concepções e abordagens epistemológicas que sustentam a pesquisa em educação e ensino, bem como as técnicas de pesquisa pertinentes a essas áreas. A intenção inicial é a análise, apresentação e debate dos projetos de pesquisa aprovados no processo seletivo do curso.

A ênfase é atribuída aos aspectos operacionais da investigação científica, privilegiando as escolhas teórico-metodológicas e a consistência interna do estudo. A intencionalidade formativa consiste em criar um ambiente de aprendizagem para a delimitação do problema, pelo refinamento e precisão na formulação da questão investigativa;

o planejamento para a construção do quadro teórico, mediante o estabelecimento de critérios para a busca do referencial conceitual que dará sustentação à pesquisa; bem como a organização da metodologia da pesquisa, dos contextos de estudo, participantes, instrumentos e formas de levantamento de dados.

Já Seminário de Pesquisa II é uma disciplina voltada ao aprofundamento e às implicações práticas, onde se aprofunda a análise, apresentação e debate dos projetos a partir das perspectivas epistemológicas da pesquisa em educação e ensino. O trabalho concentra-se nas implicações teórico-metodológicas das investigações para a produção de estratégias inovadoras e sua potencial implementação em sala de aula ou no contexto educativo.

O foco é o aprofundamento nos aspectos operacionais da pesquisa, revisando e consolidando a consistência interna pela consciência tomada sobre o rigor e a coerência entre a questão de pesquisa, o referencial teórico e a metodologia; bem como a definição metodológica quanto ao detalhamento das formas de análise e interpretação de dados que serão empregadas, em estrito acordo com a abordagem escolhida, ampliando as discussões sobre a relevância e o potencial impacto dos resultados para a área e para a prática profissional.

Sob esse pressuposto, e visando à ampliação do conhecimento sobre os instrumentos de geração de dados mais utilizados nas pesquisas em ensino, optamos pela realização de um Estado do Conhecimento (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021). O procedimento envolveu o levantamento das dissertações do PPGE disponíveis na Biblioteca do sistema Pergamum da UFOB, abrangendo o período de 2022 a julho de 2024.

A condução do Estado do Conhecimento se mostrou importante, pois, além de mapear a produção existente, permitiu a identificação das áreas eleitas nas pesquisas realizadas, evidenciando aquelas que ainda demandam investigações. Morosini, Kohls-Santos e Bittencourt (2021) ressaltam que, na área de educação, onde as dinâmicas sociais e culturais estão em constante revisão, compreender o que já foi produzido é necessário para fomentar inovações significativas em práticas pedagógicas, políticas ou teorias.

Dessa forma, o levantamento do Estado do Conhecimento não apenas fundamenta teoricamente uma nova pesquisa, mas também contribui para a construção de um campo de estudo mais coeso e

bem informado. Os dados levantados foram organizados em planilhas eletrônicas, facilitando a “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica” (Morosini; Kohls-Santos; Bittencourt, 2021, p. 23). O levantamento realizado em junho de 2024 resultou em um total de 38 dissertações.

A partir da bibliografia anotada, procedemos à leitura flutuante dos resumos para identificar quais abordagens, metodologias e instrumentos das pesquisas foram utilizados, permitindo um levantamento relevante sobre a produção científica do PPGE. Com base na análise, foi identificado que as 38 produções utilizaram a abordagem qualitativa, refletindo uma tendência predominante na pesquisa acadêmica em ensino, onde essa abordagem é frequentemente escolhida para investigar as nuances e a complexidade dos fenômenos educacionais.

Das 38 dissertações analisadas, 10 realizaram Estado do Conhecimento, o que representa 26,32% do total. Esse dado sugere que parte significativa dos pesquisadores optou por esse recurso metodológico para acessar a produção científica existente sobre o seu objeto de estudo, cujos dados contextualizaram suas pesquisas no arcabouço teórico eleito para a investigação realizada. No entanto, 73,68% seguiram outras abordagens para justificar a relevância científica e acadêmica de suas pesquisas. A análise dos dados sobre os tipos de pesquisa empreendidos revela, ainda, tendências no âmbito da abordagem qualitativa, conforme detalhado no Quadro 1.

Quadro 1 – Tipos de pesquisa na dissertação do PPGE/UFOB (2022–2024)

Tipos de pesquisa	Qtde	%
Estudo de caso	16	42,11%
Pesquisa documental	16	42,11%
Pesquisa etnográfica	2	5,26%
Pesquisa participante	2	5,26%
Pesquisa exploratória	1	2,63%
Pesquisa-ação	1	2,63%
Total	38	100%

Fonte: Elaborado pelas autoras.

O estudo de caso e a pesquisa documental são os tipos de investigação predominantes, cada uma representando 42,11% do total, com 16 dissertações em cada categoria. Esse dado sugere que ambos os

tipos foram valorizados e empregados como os mais adequados para os estudos no PPGE.

O estudo de caso é um tipo de pesquisa poderoso em educação. É definido, por Orsolini e Oliveira (2019), como uma unidade constituída dentro de um sistema mais amplo, focada naquilo que o fenômeno tem de único e particular, mesmo que certas semelhanças possam posteriormente surgir com outras situações. Essa perspectiva o conceitua como uma investigação de natureza empírica que se propõe a examinar “um fenômeno contemporâneo dentro de um contexto de vida real, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas múltiplas fontes de evidência” (Yin, 2005, p. 23). Esse tipo de pesquisa é frequentemente escolhido por produzir elementos que oferecem dados para uma análise profunda de um fenômeno específico em seu contexto real, permitindo uma compreensão detalhada e rica de processos complexos.

A pesquisa documental, por sua vez, é valorizada por potencializar a análise de fontes históricas, oficiais ou contemporâneas, tornando-se uma escolha lógica para investigações que requerem a análise sistemática de textos, imagens, vídeos, dados institucionais ou outros registros existentes. A busca, seleção e análise desses documentos contextualizam a pesquisa e geram informações que podem corroborar, fortalecer e até mesmo refutar evidências oriundas de outras fontes de dados.

Nesse sentido, e considerando a pesquisa qualitativa como um campo que exige que os pesquisadores desenvolvam seu potencial de interpretação, Cellard (2008) afirma que a análise deve ir além da materialidade dos documentos. Para ele, o pesquisador deve mergulhar no contexto social para ir além da superfície do texto ou do registro, transformando-os em fontes de conhecimento científico e aprofundado. O documento, portanto, não é apenas um registro, mas um artefato cultural que carrega significados.

Partindo da premissa de que documento é qualquer registro, escrito ou não escrito, a ser explorado como fonte de informação, é necessário selecionar a documentação pertinente para corroborar a investigação. Essa seleção é balizada pela problemática da pesquisa e pelas pautas das entrevistas propostas, por exemplo.

A pesquisa etnográfica e a pesquisa participante aparecem em duas dissertações por abordagem. A pesquisa etnográfica, que envolve a imersão do pesquisador em um ambiente para observar e interagir com os participantes em seu contexto natural, é menos comum. Esse fato se deve, possivelmente, às suas elevadas demandas de tempo e aos desafios logísticos de acesso ao campo e à permanência prolongada. Já a pesquisa participante, que enfatiza a colaboração e a ação conjunta entre pesquisador e participantes no processo de investigação, também é menos frequente, talvez por exigir mais tempo de investigação no estabelecimento de uma relação mais estreita e um envolvimento ético mais complexo e duradouro com os sujeitos da pesquisa.

A pesquisa exploratória e a pesquisa-ação, que pode ser entendida como uma variação da pesquisa participante, mas foi contada separadamente na amostra, foram utilizadas em apenas uma dissertação cada. A pesquisa exploratória é geralmente escolhida quando o objetivo se volta para a investigação de um problema ainda pouco definido, buscando aprofundar a compreensão inicial do fenômeno antes de formular hipóteses mais concretas.

A presença singular da pesquisa-ação ou da pesquisa participante, dependendo da nomenclatura, reforça sua raridade na amostra, sugerindo que, apesar de valiosas para a intervenção prática, são menos escolhidas para o formato tradicional de dissertação.

Os tipos metodológicos menos frequentes, como a pesquisa etnográfica e a pesquisa participante, destacam-se nas produções analisadas pela profundidade e riqueza de dados que podem proporcionar, apesar de suas maiores exigências em termos de tempo e envolvimento. A baixa ocorrência de pesquisas exploratórias indica que os temas das dissertações, em sua maioria, já se encontram em fases mais avançadas de investigação, nas quais há um certo nível de entendimento do problema a ser estudado.

Esse panorama sugere uma preferência consolidada no PPGE por métodos analíticos e contextualizados, como o estudo de caso e a pesquisa documental, em detrimento de abordagens que requerem imersão ou que são mais adequadas para estudos preliminares. É importante ressaltar que foi identificada uma integração entre diferentes instrumentos investigativos nas dissertações, sendo comum que uma mesma pesquisa empregasse dois ou mais tipos de abordagem metodológica. Essa combinação, anunciada como abordagem mista ou

triangulação metodológica, teve a intenção de conferir maior robustez e validade aos achados, trabalhando o fenômeno educativo sob múltiplas perspectivas.

O Gráfico 1 dimensiona e ilustra a frequência dos instrumentos de levantamento de dados.

Gráfico 1 – Instrumentos de pesquisas mais utilizados pelos pesquisadores do PPGE/UFOB



Fonte: Elaborado pelas autoras.

Conforme demonstrado no Gráfico 1, as dissertações analisadas utilizaram uma variedade de 13 instrumentos de pesquisa distintos. A análise bibliográfica ou revisão da literatura foi vivenciada em todas as dissertações. Os instrumentos de coleta de dados de campo apresentaram a seguinte prevalência entre as 38 dissertações: análise documental utilizada em 25 dissertações (65,79% das 38 dissertações), seguida por entrevistas (47,37% das 38 dissertações), questionários (18,42% das 38 dissertações) e observação (15,79% das 38 dissertações). Outros instrumentos, como grupo focal, rodas de conversa e registro fotográfico, foram menos utilizados, com percentuais variando entre 7,89% e 2,63%. Para Cellard (2008), o documento não é apenas um registro neutro, mas sim um fato social; ele é um produto complexo da atividade humana, inserido em um contexto histórico e cultural específico. O documento é utilizado, portanto, para fornecer dados que possibilitam a reconstituição de elementos sociais passados e presentes.

Em um contexto de pesquisa em que a predominância de instrumentos envolve a análise de fontes documentais como dados primários, reflete-se sua importância por permitirem a captura de registros contextuais por meio dos documentos, alinhando-se à visão de que os fenômenos estudados são fatos sociais complexos registrados em linguagens que podem ser apropriadas para estudo sistemático.

Entre as dissertações que utilizaram entrevistas, 61,11% optaram pela entrevista semiestruturada, maior incidência neste formato, que oferece flexibilidade ao pesquisador ao permitir um estudo mais sistematizado do tema, mantendo, ao mesmo tempo, uma estrutura básica. Outros tipos de entrevistas, como entrevistas não especificadas (16,67%), entrevistas abertas virtuais (11,11%), entrevistas em grupo (5,56%) e entrevistas virtuais semiestruturadas (5,56%), também foram identificados.

A entrevista é um potente instrumento de geração de dados por possibilitar aos participantes maior interação e, dessa forma, permitir ao pesquisador e à pessoa entrevistada dialogarem sobre o objeto de estudo de maneira mais pontual e objetiva, sem perder a importância do contexto geral e específico. Esse instrumento amplia a compreensão das relações, podendo o pesquisador, no momento da entrevista, observar as ações e reações dos participantes, além da obtenção das informações desejadas. Para Bastos e Santos (2013), os dados levantados por meio da entrevista têm o potencial de fazer entender como as pessoas utilizam o ato de contar e reconstituir eventos, interpretá-los de acordo com as representações que desejam diante do que lhes é perguntado.

A observação foi utilizada especialmente nas pesquisas do tipo participante, sugerindo uma valoração da tipologia observacional, com menor incidência de utilização (15,79%), talvez em função do tempo requerido do pesquisador em vivenciar o ambiente onde a pesquisa se realiza. Segundo Vianna (2007), a presença do observador no campo requer tempo, uma vez que pode gerar o problema da influência, modificando o comportamento dos participantes. No contexto escolar, por exemplo, o professor e os alunos podem alterar suas interações ao saberem que estão sendo observados. O observador, portanto, precisa buscar meios para

dirimir essa influência, muitas vezes por meio de um período de permanência prolongado no campo (Vianna, 2007).

O uso de questionários se destacou pela preferência pelo formato eletrônico, utilizado em 18,42% das pesquisas. Para Vieira (2009), este instrumento é a evidência de que é possível se apropriar de qualquer informação, considerando que existem indicadores de validade de face no contato direto com o participante e de validade de conteúdo quando se busca alcançar a gama de significados do conceito. A validade de construção, por sua vez, é o nível em que os resultados se correlacionam com os resultados de outra forma de validade conhecida ou com as expectativas baseadas na teoria. A vantagem mais destacada nas produções é que o questionário possibilita que os participantes respondam às questões no momento que melhor se adequa à sua rotina diária, daí sua preferência pelo modelo *on-line*.

A utilização do grupo focal para produzir informações durante uma discussão realizada em situação de interação entre pessoas em um grupo previamente definido também figura entre os instrumentos utilizados. Para Gatti (2002), o levantamento de dados nesse ambiente potencializa alcançar a compreensão dos processos pelos quais determinados grupos sociais constroem e negociam sua realidade, constituindo, assim, uma rede de interações pela criação de um ambiente interativo de trocas e partilhas.

Essa dinâmica de interação é o fator que possibilita o surgimento de insights e trocas que ultrapassam as opiniões individuais, gerando um material empírico mais denso e rico. Por isso, os “grupos focais são úteis quando se trata de investigar o que os participantes pensam, mas eles são excelentes em desvendar porque os participantes pensam e como pensam” (Gondim, 2003, p. 4). Sua relevância reside no fato de que a dinâmica de discussão em grupo se baseia justamente na interação entre os participantes, que debatem questões consideradas por eles relevantes e estimuladoras do diálogo sobre assuntos de seu interesse.

Algumas produções destacaram que a realização do grupo focal se mostrou vantajosa para a identificação de consensos emergentes e para compreender a maneira como os participantes lidam com divergências em uma temática específica; a partilha de experiências pelo contraste de vivências pode construir um conjunto de interesses

e preocupações comuns, que dificilmente seriam articulados por uma única pessoa.

A análise dos dados nas dissertações revelou uma divisão entre o uso de tipos de análises singulares e combinadas. Utilizaram-se somente um tipo de análise de conteúdo (Bardin, 2016), núcleos de significação (Aguilar; Ozella, 2006) e análise do discurso.

Os dados apresentados indicam uma preferência pela abordagem qualitativa e pela combinação de diferentes tipos de análise, refletindo o empenho dos pesquisadores em garantir a robustez e a precisão dos seus achados. Essa diversidade de instrumentos e o uso da triangulação demonstram uma tentativa de enriquecer a pesquisa, contribuindo para uma produção acadêmica mais confiável e relevante.

A escolha e utilização de tipos e instrumentos de levantamento de dados da pesquisa, no entanto, apresentam desafios significativos, especialmente para pesquisadores iniciantes, como as dificuldades ocasionadas pela falta de familiaridade com a abordagem qualitativa, a adequação dos instrumentos ao contexto de pesquisa e a interpretação rigorosa dos dados coletados — obstáculos comuns.

Os conhecimentos adquiridos sobre pesquisa na formação continuada ou na pós-graduação permitem que professores da Educação Básica possam conduzir pesquisa na e sobre a escola, abordando seus processos educativos, sujeitos, políticas públicas e outras dinâmicas. Esses profissionais, ao dominarem técnicas de pesquisa, podem investigar as realidades educativas em suas escolas de forma mais crítica e científica, resultando no desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes e fundamentadas em evidências. Essa abordagem contribui diretamente para a transformação do ambiente educacional e para a melhoria da qualidade do ensino, com impacto notável, por exemplo, no contexto da rede estadual de ensino da Bahia.

Discussões finais

As discussões finais sobre o processo de formação do pesquisador, especialmente para mestrandos em ensino que atuam na Educação Básica, revelam tendências e desafios estruturantes, conforme os dados analisados. A principal tendência observada foi a predominância da abordagem qualitativa em todas as dissertações. Essa escolha metodológica reflete a necessidade de explorar as complexidades do

ambiente educacional, valorizando a subjetividade e as experiências dos sujeitos envolvidos. Contudo, essa opção impõe desafios consideráveis aos pesquisadores, particularmente no que tange ao equilíbrio entre a vida profissional e a realização da pesquisa, visto que muitos mestrands permanecem no efetivo exercício da função de magistério durante a investigação.

A realização de pesquisas sem o afastamento laboral apresenta obstáculos substanciais, sobretudo em termos de tempo e dedicação necessários para um estudo aprofundado e rigoroso. Os mestrands enfrentam dificuldades em conciliar as demandas do trabalho docente com as exigências acadêmicas, o que pode impactar a qualidade da coleta e da análise de dados.

Além disso, a compreensão e a utilização dos instrumentos de pesquisa escolhidos frequentemente requerem um embasamento teórico consistente, nem sempre consolidado na formação inicial. Esse fato exige maior dedicação ao estudo e a necessidade de vivenciar previamente o uso dos instrumentos para assegurar sua produtividade no levantamento dos dados requeridos pela pesquisa.

Outro desafio significativo é a interação com os sujeitos investigados, demandando a obtenção de acesso ético e a construção de um ambiente de confiança para o levantamento de dados autênticos e significativos. O contexto da Educação Básica, com suas particularidades e restrições, torna essa interação mais complexa, exigindo do pesquisador habilidades interpessoais e éticas bem desenvolvidas. Destaca-se, ainda, a imprescindibilidade de cumprir os princípios da ética em pesquisa com seres humanos.

Os dados mostram que as pesquisas, além de serem academicamente importantes, são de extrema necessidade para o contexto socioeducativo no qual a universidade está inserida. Essas produções revelam, em seus resultados, uma qualidade que pode gerar impacto concreto na realidade social da educação escolar da região.

A relevância das pesquisas de mestrado para o território da universidade e suas adjacências reside em gerar conhecimento que contribua diretamente para identificar condições que criam barreiras ou potencialidades com vistas à qualidade na educação. Devido à sua complexidade e à diversidade de fatores que a envolvem, principalmente os que carecem da intervenção e do suporte do poder público,

produzir qualidade requer desafios que, às vezes, ultrapassam os muros da universidade e da escola.

Esse fenômeno implica a necessidade de propor investigações que abordem problemas reais enfrentados pelas escolas e que ofereçam propostas de intervenção práticas e implementáveis, pensadas em consonância com a comunidade escolar. Dessa forma, os resultados obtidos podem transcender o ambiente acadêmico, promovendo mudanças efetivas nas políticas e práticas educacionais e beneficiando diretamente a comunidade.

Por fim, um aspecto muitas vezes negligenciado é a devolutiva dos dados analisados aos participantes. A partilha dos resultados e propostas emergentes das investigações aos sujeitos da pesquisa não é apenas uma questão ética; é uma forma de valorização da contribuição daqueles que participaram do estudo. Essa prática fortalece a relação entre o pesquisador e a comunidade, garantindo que os insights obtidos sejam utilizados para promover melhorias reais no contexto investigado, consolidando a pesquisa como um instrumento de transformação social dentro e fora do ambiente educacional.

Referências

- AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, 2006, p. 222-245.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em Educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**. julho, 2001. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n113/n113a03.pdf>. Acesso em: 10 set. 2025.
- BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Edição revista e ampliada. São Paulo: Edições 70 Brasil, 2016.
- BASTOS, L. C.; SANTOS, W. S. dos. **A entrevista na pesquisa qualitativa: perspectivas em análise da narrativa e interação**. Rio de Janeiro: Quartet Editora: Faperj, 2013.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Ed., 1994.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. (org.) **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295-316.

DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. *et al.* **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. Porto Alegre: ArtMed, p. 15–41, 2006.

GATTI, A. B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Série Pesquisa em Educação. v. 1. Brasília: Plano, 2002.

GONDIM, S. M. G. Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos. **Paidéia**, v. 12, n. 24, p. 149–161, 2003. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X2002000300004>. Acesso em: 10 dez. 2025.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MOROSINI, M. C.; KOHLS-SANTOS, P. S.; BITTENCOURT, M. I. F. **Estado do conhecimento: teoria e prática**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021.

ORSOLINI, A. V. P.; OLIVEIRA, S. F. P. **Estudo de caso como método de investigação qualitativa: uma abordagem bibliográfica**. 2019. Disponível em: https://pos.unifacef.com.br/_livros/Cultura_Desenv/Artigos/Alba_Sheila.pdf. Acesso em: 3 dez. 2025.

SANTOS FILHO, J. C. dos; GAMBOA, S. S. **Pesquisa educacional: quantidade–qualidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D. de; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351>. Acesso em: 10 maio 2025.

VIANNA, H. M. **Pesquisa em educação: a observação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VIEIRA, S. **Como elaborar questionários**. São Paulo: Atlas, 2009.

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

CAPÍTULO 2

UMA MESMA “LINHA” PARA DIFERENTES “COSTURAS”: O QUE DIZEM ALGUMAS DISSERTAÇÕES DO PPGE/ UFOB SOBRE ENSINO, MEMÓRIA E IDENTIDADE

Deijanete Pereira da Silveira Santos
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Rayane Catiuce Vilastro Alves
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura
Secretaria Municipal de Educação de Barreiras

Anderson Dantas da Silva Brito
Universidade Federal do Oeste da Bahia

O início de uma costura por meio de um fio condutor

A formação inicial de professores no Oeste baiano vem sendo ofertada há mais de 30 anos na região, por meio de Cursos de licenciaturas em instituições de Ensino Superior públicas e privadas, tanto na forma presencial quanto na modalidade de Ensino a Distância (EAD). Em relação à formação continuada docente, na etapa de pós-graduação *stricto sensu*

que compreende programas de mestrado e doutorado, a sua implementação é recente, abrangendo apenas programas de mestrado direcionados à área educacional.

No contexto do protagonismo da Universidade Federal do Oeste da Bahia que foi criada há pouco mais de 10 anos, destacamos o Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) voltado exclusivamente para a qualificação da formação continuada de professores, cuja área de concentração é Ensino, Identidade e Cultura Escolar, que se subdivide em duas linhas de pesquisa: Linha 1 – Ensino, Formação Docente e Prática Pedagógica, e Linha 2 – Ensino, Memória e Identidade.

Partindo dessa realidade, este estudo objetivou identificar nas primeiras dissertações de Mestrado defendidas pelo Programa em evidência, as categorias *Ensino, Memória e Identidade* correspondente à Linha de Pesquisa 2. Após o cotejamento e análise dos dados, foi possível responder ao problema que direcionou essa investigação partindo da seguinte indagação: as dissertações produzidas/desenvolvidas na Linha 2 estão em aderência e alinhamento com a área de pesquisa e com as discussões endêmicas específicas propostas neste Programa de Pós-Graduação em Ensino?

A justificativa para essa pesquisa se dá no campo acadêmico, pois traz discussões e reflexões sobre uma realidade peculiar que, ao ser problematizada, põe em evidência o panorama do conhecimento científico produzido na área de Ensino à luz de pesquisas realizadas na região de Barreiras e em seu entorno com a interface da *Memória* e da *Identidade*.

No condizente à metodologia percorrida neste estudo, pautou-se em uma abordagem qualitativa, do tipo documental, visto que a nossa fonte de pesquisa são as dissertações desenvolvidas no âmbito da Linha de Pesquisa 2 do PPGE/UFOB. O método que melhor se adequou à nossa investigação foi a *Análise de Conteúdo* proposta por Laurence Bardin (2011), sobretudo, pela possibilidade “da combinação da compreensão clínica, com a contribuição da estatística” (Bardin, 2011, p. 27). Assim, problematizando o objeto de pesquisa pela *Análise de Conteúdo*, “[...] a análise qualitativa é a presença ou a ausência de uma característica de conteúdo ou de um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem que é tomada em consideração” (Bardin, 2011, p. 27). Dessa forma, a sustentação teórico-metodológica foi relevante para a compreensão do nosso objeto, representado pelas categorias fundantes que costuram essa Linha Ensino, Memória e Identidade.

O “fio” que nos orienta: ensino, memória e identidade

A Educação é um campo multifacetado que engloba diversas dimensões da experiência humana especialmente a memória, o ensino e a identidade. Cada uma dessas categorias desempenha um papel crucial na formação dos indivíduos e na construção de sociedades mais justas, democráticas e conscientes.

A memória atua como elo entre o passado e o presente, fornecendo a base para a construção de narrativas e conhecimentos que influenciam o ensino. Já a educação, desenvolve habilidades, contribui para a formação da identidade profissional e influencia na forma como os alunos se veem em relação ao mundo do trabalho e à sociedade em geral, por isso guia-os na escolha de uma futura carreira que pode vir a ser continuada.

Dessa maneira, a memória é uma categoria fundamental na educação, pois é através dela que as sociedades preservam e transmitem seus conhecimentos, valores e tradições. Ela não se limita apenas ao registro de fatos históricos, inclui também a transmissão de saberes culturais, sociais e pessoais que formam a base do currículo escolar. A memória coletiva, por exemplo, é crucial na formação da identidade cultural e nacional das pessoas, ao mesmo tempo em que a memória individual desempenha um papel central no processo de aprendizagem.

No contexto educacional, a memória pode ser vista de duas maneiras: como conteúdo a ser ensinado e como um processo cognitivo envolvido na aprendizagem. No primeiro caso, a educação se preocupa em transmitir memórias históricas, culturais e sociais que são consideradas essenciais para a formação dos cidadãos. A História, a Literatura e as Artes estão entre as disciplinas que dependem fortemente da memória para preservar e transmitir os patrimônios culturais material e imaterial de uma sociedade. No segundo caso, a memória é entendida como a capacidade que o aluno tem de reter e utilizar informações adquiridas, sendo um elemento imprescindível ao desenvolvimento cognitivo e ao sucesso acadêmico.

A memória também exerce um papel fundamental na construção de identidades individuais e coletivas. Na educação, a “seleção” de conteúdos que serão lembrados ou esquecidos por cada pessoa, influencia diretamente a forma como os estudantes percebem a si mesmos e o mundo ao seu redor. As narrativas históricas, por exemplo, muitas vezes refletem as memórias coletivas de uma nação e podem

ser usadas para reforçar ou questionar identidades culturais e políticas. Assim, a memória não é apenas um repositório de fatos, mas uma ferramenta ativa na construção do conhecimento e da identidade. Stuart Hall, em seus estudos sobre identidade cultural, explora como a memória coletiva e as narrativas históricas influenciam a construção de identidades. Ele argumenta que “a identidade é formada dentro de contextos culturais e históricos específicos, sendo a memória um elemento central nesse processo” (Hall, 1992, p. 38).

Ainda nesta mesma seara que orienta as nossas costuras de pesquisa, Maurice Halbwachs em sua obra “A Memória Coletiva” (1990), explora a distinção e a inter-relação entre memória individual e memória coletiva, argumentando que as recordações pessoais são sempre influenciadas pelos quadros sociais em que estão inseridas. Desse modo, a memória individual não é um processo isolado, é moldada pelas interações sociais e pelos grupos aos quais o indivíduo pertence.

Entretanto, a memória coletiva constitui um quadro referencial que orienta e organiza as lembranças individuais, proporcionando um sentido compartilhado de identidade e história. Esse processo de construção coletiva da memória é essencial para a coesão social ao permitir que os membros de uma comunidade compartilhem uma visão comum do passado, o que reforça os laços sociais e a identidade cultural coletiva, fator este que pode demarcar uma Linha de Pesquisa:

Se nossa impressão pode apoiar-se não somente sobre nossa lembrança, mas também sobre a dos outros, nossa confiança na exatidão de nossa evocação será maior, como se uma mesma experiência fosse recomeçada, não somente pela mesma pessoa, mas por várias. Quando encontramos um amigo do qual a vida nos separou temos alguma dificuldade, primeiramente, em retomar contato com ele. Mas logo, quando evocamos juntos diversas circunstâncias, de que cada um de nós se lembra, e que não são mais as mesmas, ainda que elas se relacionem aos mesmos eventos; não conseguimos nos pôr a pensar e a lembrar em comum, e os fatos passados não têm mais o mesmo relevo, não acreditamos revivê-los com mais intensidade, por que não estamos mais sós para representá-los, como os vemos agora (Halbwachs, 1990. p. 25).

Assim, percebe-se que, a memória na educação também pode ser abordada através da pedagogia da memória ao incentivar os alunos a

refletirem sobre o passado para compreender o presente e ter “perspectivas” para o futuro. Esse enfoque promove uma aprendizagem mais crítica e consciente, não apenas por transmitir conhecimentos, mas também por capacitar os alunos a questionarem e reinterpretarem o passado à luz de novas informações e perspectivas.

Agora continuando a costura temática que nos orienta, o ensino é um processo fundamental para a transmissão de conhecimentos, valores e culturas, agindo como mediador entre o indivíduo e o saber acumulado ao longo da História. Ele vai além da simples transferência de informações, envolve a formação crítica do discente, capacitando-o a interpretar, questionar e transformar a realidade em que vive. Nesse sentido, o ensino desempenha um papel central na construção do pensamento autônomo e na formação cidadã, preparando o indivíduo para participar ativamente da sociedade e contribuir para o desenvolvimento coletivo:

O ensino é um processo de comunicação, de diálogo. [...] O vocábulo ‘ensinar’, etimologicamente, significa fazer sinais. Ensinar é, em verdade, fazer sinais adequados e compreensíveis, naturais ou convencionais, pelos quais os conhecimentos, ideais e automatismos são postos em comum (comunicados) à disposição de todos (Salvador, 1971, p. 88).

A partir de tal realidade de definição, percebe-se que o ensino é uma prática social que reflete e, ao mesmo tempo, molda as dinâmicas culturais e identitárias de uma comunidade. Ao incorporar diferentes perspectivas históricas e culturais, contribui para a construção de identidades, permitindo que os sujeitos envolvidos reconheçam e valorizem suas próprias raízes e tradições, enquanto desenvolvem uma compreensão mais ampla e empática do mundo ao seu redor. Dessa forma, o ensino não apenas prepara os sujeitos para o mercado de trabalho, mas também para uma vida que pode ser mais consciente em uma sociedade multicultural, globalizada e marcada pelas diferenças.

O outro “ponto” que costura o que nos “veste”, é a identidade. Uma categoria central na educação que reflete tanto na herança cultural quanto nas novas aprendizagens adquiridas ao longo da vida escolar, pois refere-se à construção do “eu” em relação ao outro e ao mundo. Ela é moldada por uma combinação de fatores, incluindo a herança cultural, as experiências pessoais e o ambiente social em que o indivíduo está inserido. Na educação, a identidade dos estudantes pode

ser influenciada pelo currículo, pelos livros didáticos, pela cultura escolar de uma comunidade, pelas interações com professores, colegas e por outros fatores internos e externos.

Desde os primeiros anos, os discentes são expostos a narrativas, valores e normas sociais que ajudam a moldar sua percepção de si mesmos e do mundo ao seu redor, por meio do estudo das disciplinas curriculares que desempenham um papel importante na formação da identidade cultural, étnica, de gênero e nacional. Por exemplo, o ensino de História pode reforçar ou questionar identidades nacionais, dependendo das narrativas e perspectivas apresentadas. Delgado (2006, p. 71) sinaliza que: “[...] as identidades são constituídas por um mecanismo contrastante de afirmação das diferenças e de reconhecimento das similitudes”.

Assim, é possível afirmar que a identidade é construída através das interações sociais e das experiências vividas na escola, cujo ambiente é um espaço onde os alunos aprendem a se ver como parte de uma comunidade maior, desenvolvendo um senso de pertencimento e de responsabilidade social, sendo um lugar onde diferentes identidades se encontram e se negociam, e onde os alunos aprendem a lidar com a diversidade e a construir uma identidade que seja, ao mesmo tempo, pessoal e coletiva.

Além disso, a identidade na educação também está relacionada ao conceito de inclusão. A educação inclusiva busca garantir que todos os alunos, independentemente de suas diferenças culturais, sociais, étnicas ou de gênero, possam desenvolver plenamente suas identidades em um ambiente que respeite e valorize a diversidade. Isso implica em uma pedagogia que seja sensível às diferenças, e que promova a equidade e a justiça social, garantindo que todos tenham as mesmas oportunidades de sucesso, “flutuando livremente” na diversidade que é própria de ambientes habitados por sujeitos diferentes em vários sentidos:

Quanto mais a vida social se torna mediada pelo mercado global de estilos, lugares e imagens, pelas viagens internacionais, pelas imagens da mídia e pelos sistemas de comunicação globalmente interligados, mais as identidades se tornam desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’ (Hall, 1995, p. 75).

Portanto, memória, ensino e identidade são categorias interconectadas que exercem papel central na educação. A memória fornece a base para a construção do conhecimento; o ensino é o processo através do qual esse conhecimento é transmitido; e a identidade é o resultado desse processo refletido na formação cultural, social e pessoal dos sujeitos. Juntas, essas três categorias formam um núcleo de experiência educacional, influenciando a forma como determinados professores–pesquisadores percebem o mundo e a si mesmos. Ademais, ao compreender a inter-relação entre elas, compete aos educadores criarem estratégias pedagógicas mais eficazes e inclusivas, capazes de preparar as pessoas para uma participação ativa e consciente na sociedade, o que pode culminar em pesquisas costuradas por enfoques diversos e que utilizam de uma mesma linha com abordagens diferentes.

Como estão costuradas as dissertações do PPGE da Linha de Pesquisa 2 – ensino, memória e identidade?

Para o cumprimento do objetivo central deste estudo, esta seção apresenta, descreve, discute e analisa parte dos conteúdos das dissertações de Mestrado, correspondente à Linha de Pesquisa 2, depositadas no repositório do PPGE/UFOB, na busca de identificar o tratamento dado às questões relacionadas a Ensino, Memória e Identidade.

O recorte temporal dessa pesquisa está pautado na composição da escolha de nosso corpus documental, que são algumas das primeiras dissertações apresentadas no primeiro ano de defesas (ago. 2023/ ago. 2024) pelos estudantes ingressantes da primeira (2021) e da segunda turma (2022), ou seja, corresponde à somatória de 14 (quatorze) investigações disponibilizadas no banco de dados do PPGE, sendo um mapeamento das produções acadêmicas que incidem sobre as pesquisas que inauguraram o Programa, cujo principal foco é a formação de professores–pesquisadores no âmbito do Ensino. Obs: o corpus não corresponde à totalidade de todas as pesquisas defendidas, mas a uma maioria (a que estava acessível publicamente).

Breve descrição e análise das produções acadêmicas do PPGE/UFOB

Para melhor entendimento do leitor, constam a seguir descrições e análises das dissertações com foco no nosso objetivo. Iniciamos pela

dissertação intitulada *“Ensino de Língua Portuguesa e Interculturalidade: um estudo identitário das propostas curriculares dos municípios da microrregião de Barreiras–BA para os Anos Finais do Ensino Fundamental”* (2023). A autora examinou as propostas curriculares dos municípios da microrregião de Barreiras–BA para o ensino de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental, abordando os conceitos de interculturalidade e a formação identitária dos discentes.

Tem como foco principal o Ensino e a Identidade e ressalta a importância de registrar acontecimentos e conhecimentos devido às limitações da memória. No tocante à identidade, foi discutida com base em Bauman, Castells, Hall, Silva e Woodward, abordando as categorias identidade territorial, intercultural e de gênero, além disso tratou o currículo como um documento de identidade. Ao fazer uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 2011), por meio análise de frequências aplicadas nesse trabalho, os dados obtidos foram: o descritor *Ensino* apresenta presente em (310) incidências, *Identidade* (151) e o termo *Memória* (6) vezes. Sendo assim, identificamos de algumas formas aderências e alinhamentos com as três categorias analisadas propostas pela linha de pesquisa em evidência.

Na sequência, a dissertação *“A interculturalidade no Ensino Fundamental: olhares para os documentos curriculares da Rede municipal de Formosa do Rio Preto–BA”* (2023), abordou a inclusão da interculturalidade nos documentos curriculares do Ensino Fundamental em Formosa do Rio Preto–BA. A pesquisa é fundamentada em uma análise teórica e metodológica que considerou estudos sobre interculturalidade e currículo, além de marcos legais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e a Base Nacional Comum Curricular (2017). Discute a memória com menos intensidade em relação às demais categorias, concentra-se principalmente na identidade do currículo de Formosa do Rio Preto–BA, abordando eixos como identidade cultural, de gênero e dos povos indígenas, com base em Silva (2016), Bispo (2017) e Fleuri (2022). Os dados obtidos conforme a frequência em que os descritores aparecem no texto foram: *Ensino* (388) vezes, *Identidade* (47) e *Memória* (11), cujas informações demonstram que o trabalho está em conformidade com a linha de pesquisa do qual faz parte.

A pesquisa intitulada *“Por uma educação antirracista em Luís Eduardo Magalhães – BA: das representações sociais dos professores às práticas pedagógicas anticoloniais”* (2023), investigou as repre-

sentações sociais dos professores em relação à educação para as relações étnico-raciais nos anos finais do Ensino Fundamental, nas escolas públicas de Luís Eduardo Magalhães-BA, buscando compreender sua influência nas práticas pedagógicas. A autora destaca que as cristalizações, ou seja, as internalizações, ocorrem por meio da interligação entre memórias e esquecimentos e que o lúdico contribui para a criação de memórias afetivas dos alunos. Outros aprofundamentos acerca desta temática não foram observados. Percebe-se ainda que o foco principal da dissertação está na abordagem de questões relacionadas às identidades, discutidas de maneira abrangente ao longo do texto, com referências a Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva, que trazem reflexões relevantes sobre identidades subordinadas e o currículo como documento de identidade. Essa discussão também permeia outras dissertações analisadas. O cotejamento frequencial acerca das categorias fundantes da Linha de Pesquisa 2, apresenta-se da seguinte maneira: *Ensino* (167), *Identidade* (116) e *Memória* (6). Os dados apontam um alinhamento à área de concentração do estudo e aderência à proposta do Programa.

A pesquisa nomeada “*Além dos muros da escola: concepções docentes sobre a alfabetização científica em espaços de educação não formal*” (2023) explora as concepções dos professores de Biologia da Rede pública estadual de ensino da cidade de Barreiras-BA sobre a alfabetização científica, investigando se essas concepções estão relacionadas à educação em espaços não-formais. Este estudo não traz aprofundamento de duas categorias. A frequência obtida organiza-se assim: *Ensino* (94), *Identidade* (1) e *Memória* (1), cujos dados apontam alinhamento apenas na categoria Ensino. Percebe-se uma ausência no tratamento da palavra Identidade por aparecer somente 1 (uma) vez no corpo do texto, na página 30, referindo-se à construção da identidade do professor e o descritor Memória é identificado apenas na capa do referido trabalho.

A dissertação “*Os significados atribuídos à escola a partir da experiência vivida em Aprendizagem Significativa*” (2023), concentra-se no estudo dos processos de criação e atribuição de significados ao espaço escolar, investigando como as experiências de aprendizagem significativa vividas pelos estudantes da Escola Municipal Celso Barbosa dos Santos (Barreiras-BA) influenciam esses processos. Neste trabalho, há ausência de discussões sobre Memória e a categoria

Identidade é raramente mencionada, apesar da autora apontar que as experiências adquiridas na escola ajudam a formar a identidade dos estudantes. Os dados frequenciais revelam na pesquisa a seguinte situação dos descritores: *Ensino* (88), *Identidade* (3) e *Memória* (1). Com exceção do termo Ensino, que é discutido no corpo do texto, a abordagem em relação a identidade é trazida pela autora em dois momentos no texto, além da identificação do trabalho. Isso demonstra pouca recorrência à outra(s) categoria(s) da linha de pesquisa na qual está situada.

O estudo organizado sob o título “*A atuação de uma coordenadora pedagógica em tempos de pandemia da Covid-19: experiência na Rede estadual de ensino da Bahia*” (2023), explorou o trabalho do coordenador pedagógico no contexto pandêmico, destacando o processo de adaptação sofrido por esse profissional para reinventar suas práticas em prol da manutenção do ensino e da interação com os estudantes durante o período de isolamento social. Em relação ao aprofundamento das categorias presentes na linha de pesquisa deste trabalho, a memória tem papel fundamental para a construção do texto, pois é um gênero auto narrativo. A autora também explora a identidade da coordenadora pedagógica e sua área de atuação. Em relação à frequência que os descritores aparecem no texto, tem-se: *Ensino* (236), *Identidade* (33) e *Memória* (21). Percebe-se então, aderência e alinhamento dessa dissertação à todas as categorias fundantes da linha analisada.

O trabalho “*A trajetória do Professor Euzébio Vanerio: leituras históricas e suas contribuições para a instrução pública na Bahia Oitocentista (1816 – 1848)*” (2023), investigou a trajetória intelectual e educacional do professor Euzébio Vanerio, com foco em suas contribuições para a instrução pública na Bahia durante as primeiras décadas do século XIX, no contexto do Brasil Imperial. A pesquisa analisa os modelos de ensino propostos pelo referido professor e suas publicações que influenciaram o campo educacional e político da época. Discute a importância da preservação da memória de Vanerio e sua contribuição para a educação, explorando a identidade do referido professor com base em Hall, além do livro como construtor de identidade, segundo Choppin. Os dados obtidos foram: *Ensino* (95), *Identidade* (7) *Memória* (23), o que nos leva a perceber alinhamento com as categorias analisadas, pertencentes à sua linha de pesquisa.

Outra pesquisa, “*Educação ambiental popular: uma experiência pedagógica em ensino público no município Chapada dos Guimarães-MT*” (2023), trata da educação ambiental dentro do contexto da educação pública. O estudo discute abordagens teóricas e metodológicas da educação ambiental popular e a sua aplicação no ambiente escolar, com o objetivo de influenciar atitudes e comportamentos dos estudantes em relação ao meio ambiente. A *análise de conteúdo* aplicada neste trabalho, constatou a falta de aprofundamento nas discussões dos conceitos de identidade e memória. Em relação a esse último, foi mencionado apenas em relação à percepção de memória pelos sujeitos, quanto ao primeiro aparece apenas na capa de identificação. Sobre a frequência obtida pelos descritores, observa-se: *Ensino* (46), *Identidade* (1) *Memória* (7).

Por sua vez, a pesquisa intitulada “*A Educação ambiental e a valorização do cerrado no contexto interescolar: uma pesquisa participante no Centro Juvenil de Ciência e Cultura no município de Barreiras-BA*” (2024), focou na percepção ambiental dos estudantes como metodologia para a educação ambiental. A pesquisa examinou como os estudantes envolvidos na Oficina Trilhas do cerrado, no Centro Juvenil de Ciência e Cultura (CJCC) de Barreiras-BA, experienciam o cerrado e como essa relação influencia no processo de educação ambiental. Este trabalho trata tanto de identidade quanto de memória em seu corpus, abordando categorias como identidade-sentido, identidade cultural e território de identidade, partindo da ideia de que lugar e identidade são inseparáveis. A memória é discutida em termos de memórias afetivas, individuais, coletivas e sociais, bem como memórias associadas a um lugar específico. A frequência em que os termos se apresentam no texto foi a seguinte: *Ensino* (143), *Identidade* (29) e *Memória* (35), demonstrando um aprofundamento e aderência à linha de pesquisa.

A dissertação “*Práticas escolares antirracistas e o Ensino de História: a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003 em escolas de Corrente-PI*” (2024), focou nas práticas antirracistas no ensino de História. O objetivo é identificar a presença de práticas antirracistas nas aulas de História em duas escolas públicas de Corrente-PI, com ênfase na aplicação da Lei no 10.639/2003 que tem como obrigatoriedade o ensino da História e cultura afro-brasileira e africana na Educação Básica. A análise documental revelou que, apesar da existência de propostas

para práticas educacionais antirracistas, elas são limitadas e não plenamente implementadas nas instituições estudadas. A temática memória neste trabalho, é abordada de forma discreta. Embora o pano de fundo seja identidade, a discussão aparece focalizada na identidade nacional, identidade negra, identidade de gênero e o currículo como documento de identidade. A verificação da frequência em que os descritores aparecem é a seguinte: *Ensino* (227), *Identidade* (25) *Memória* (4). Nessa pesquisa, percebe-se um alinhamento com os dois primeiros descritores, ao passo que o termo memória é apresentado de maneira superficial.

A pesquisa intitulada “*Uma análise do tratamento do léxico em um livro didático de Língua Portuguesa utilizado no Ensino Médio em uma escola pública de educação do campo em Baianópolis-BA*” (2024), tem como objetivo: analisar como o livro didático aborda o léxico, essencial para o desenvolvimento do conhecimento linguístico. O trabalho trata de forma aprofundada as três categorias analisadas que sustentam a linha de pesquisa. As discussões incluem a identidade pessoal e profissional do professor ao utilizar a categoria de Identidade Docente a partir de Moita. Também enfoca o estudante como sujeito de identidade; debate o conceito de memória com base em Halbwachs, envolvendo memórias individuais e coletivas; além de apresentar a ideia de memória lexical relacionada à sua área de pesquisa. A contagem frequencial das categorias, se organiza assim: *Ensino* (410), *Identidade* (27) *Memória* (38). Assim, constatamos que o estudo está em consonância e em aderência com a abordagem da linha em questão.

A pesquisa intitulada “*O fazer cinematográfico como Educação não-formal: uma experiência intercultural*” (2024), examinou a relação entre cinema, educação não-formal e interculturalidade, questionando como a prática cinematográfica em um contexto de educação não-formal pode facilitar experiências interculturais. Os resultados desta pesquisa indicaram que o cinema pode oferecer vivências interculturais, destacando a natureza dialógica do processo pedagógico como um elemento central. Esse trabalho desenvolveu uma discussão extensa sobre identidade, com destaque para o conceito de identidade negra. Embora a abordagem precípua seja identidade, a memória é mencionada ocasionalmente, com ênfase na memória dos antepassados. A fundamentação teórica inclui autores como Veiga, Candau, Stuart Hall, Boaventura de Souza Santos, Tomaz Tadeu da

Silva e Quijano. A contagem frequencial foi a seguinte: *Ensino* (70), *Identidade* (128) *Memória* (14). Os dados demonstram que as questões relacionadas à Identidade são mais aprofundadas. Destaca-se ainda a presença de todas as categorias da linha de pesquisa.

Na pesquisa “*Ensino de História da Bahia e Identidade(s): uma discussão a partir do manual didático de Luís Henrique Dias Tavares*” (2024), o autor analisou como esse material didático originalmente elaborado para o Colégio Estadual da Bahia e publicado pela primeira vez em 1959, pode servir como base para refletir sobre a construção de uma historiografia para o ensino de História da Bahia e do Brasil. Esse trabalho explora profundamente o conceito de Identidade ao abordar categorias como identidade regional/local, baiana, docente, étnico-racial e indígena. Essas discussões são baseadas em Moreno (2009), Silva Junior (2012), Claude Dubar (1997), Bauman (2001) e Hall (2006), que tratam a identidade como algo flexível e mutável. A dissertação ainda aponta que, a história reúne memórias e identidades, e os manuais didáticos servem como lugares de memória, incluindo as categorias memória nacional e memória histórica. A contagem frequencial das categorias foi a seguinte: *Ensino* (297), *Identidade* (167) *Memória* (11), revelando a preocupação em fazer o alinhamento com a linha de pesquisa analisada. As categorias mais discutidas nesse trabalho são ensino e identidade.

E por fim, a dissertação intitulada “*O caráter pedagógico dos museus como espaços não formais de educação: memórias e identidades dos objetos museais*” (2024), a qual explorou o papel dos museus como espaços educativos não formais. Focando nos museus de Barreiras-BA e São Desidério-BA, a pesquisa investigou como esses espaços contribuem para a preservação e disseminação de memórias, cultura e identidades locais. Nesse trabalho, a memória e a identidade são discutidas com base em Halbwachs (2006; 2013), Hall (2020), Abreu, Soihet, Gontijo (2010) e Silva (2014). E as categorias Identidade profissional e Identidade docente a partir dos estudos de Goodson (2013). Quanto aos descritores, apresentam-se da seguinte forma: *Ensino* (38), *Identidade* (173) *Memória* (214). Percebe-se também a aderência do estudo com as categorias abordadas na concentração da área de pesquisa, especialmente em relação ao último descritor que é abordado de maneira aprofundada, o que se difere das outras pesquisas em relação a este quesito.

Como parte de nossos resultados e reflexões, durante a *análise de conteúdo*, observou-se que todas as dissertações abordam o tema do ensino/educação conforme já era esperado, dado que o referido Programa de Pós-Graduação é voltado para o ensino e exige que esse campo seja vetor epistemológico. Dentre os quatorze trabalhos, 1 (um) não aborda a temática Identidade e 2 (dois) não discutem questões relacionadas à memória, cujo termo aparece somente na capa de identificação.

É evidente que algumas dissertações mencionam Memória e/ou Identidade apenas de maneira tangencial, sem uma discussão aprofundada dos conceitos, com característica de senso comum. Stuart Hall e Tomaz Tadeu da Silva são os autores mais frequentemente utilizados para discutir o conceito de Identidade, apresentando categorias como identidade nacional, identidade histórica, identidade negra, identidade de gênero, identidade docente, currículo de identidade, dentre outras. O conceito de memória é o menos abordado entre as categorias presentes na linha de pesquisa 2. Esse dado é perceptível na contagem frequencial de recorrências, realizada pelo método de pesquisa adotado, sendo Halbwachs o principal referencial utilizado para problematizar esta categoria nesse corpus documental.

Para uma melhor organização dos dados obtidos e analisados, foi criado um quadro de sistematização das informações constando título, categorias, referencial teórico, espacialidade e metodologia. A planificação do estado de conhecimento das dissertações do PPGE/UFOB permite ao leitor uma visualização geral das produções acadêmicas, referentes à sua linha de pesquisa 2.

Quadro 1 de Categorização: Dissertações apresentadas a linha 2 - Ensino, Memória e Identidade do PPGE (ago.2023/ago.2024)

Título	Categorias presentes	Referencial teórico	Especialidade geográfica	Metodologia
Por uma educação antirracista em Luis Eduardo Magalhães: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Stuart Hall (2003; 2006); Silva (2000); Hooks. (2017); Haesbaert (2008); Rigonato (2021); Gomes (2013).	Luis Eduardo Magalhães-BA	Pesquisa qualitativa; Análise do discurso.
O fazer cinematográfico como educação não-formal: por uma experiência intercultural	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Veiga (2003) Hall (2006); Taylor (1996); Santos (1994); Silva (2013); Candou, (2008); Santos (1994); Quijano (2005).	Santa Maria da Vitória - BA	Abordagem qualitativa; Pesquisa participante; Análise de conteúdo.
Práticas escolares antirracistas e o ensino de história: a aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 em escolas de Corrente-PI	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Guimarães (2001); M'Bokolo, (2009); Silva (2014); Souza (2015).	Corrente-PI	Pesquisa qualitativa; Estudo de caso; Pesquisa bibliográfica; Análise documental.
A educação ambiental e a valorização do cerrado no contexto interescolar: uma pesquisa participante no centro juvenil de ciência e cultura no município de Barreiras-BA	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Bergson (1999); Oliveira (2020); Maturana (2002); Brandão (2006; 2007; 2009); Leff (2009; 2011).	Barreiras-BA	Pesquisa participante; Humanismo Fenomenológico; Análise documental; Núcleos de significação; Fenomenologia da percepção.
A abordagem do léxico no livro didático Se liga nas linguagens: português do Ensino Médio de uma escola pública do município de Baianópolis/BA	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Abbate (2008), Dubois et. al. (2006); Henriques (2020; 2018); Antunes (2012; 2005).	Baianópolis-BA	Abordagem qualitativa; Documental e bibliográfica; Análise de Conteúdo.
Os significados atribuídos à escola a partir da experiência vivida em aprendizagem significativa	Ensino (X) Identidade (X) Memória ()	Silva (2000); Santos (1993); (Hall, 2022; Hooks (2017); Arroyo (2013).	Barreiras-BA	Abordagem qualitativa; Pesquisa participativa e qualitativa; Humanismo fenomenológico; Estudo de caso.
Ensino de história da Bahia e identidade(s): uma discussão a partir do manual didático de Luis Henrique Dias Tavares	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Moreno (2009); Silva Junior (2012); Dubar (1997); Bauman (2001); Hall (2006).	Bahia	Pesquisa bibliográfica; Análise documental; Análise de Conteúdo.

Título	Categorias presentes	Referencial teórico	Espacialidade geográfica	Metodologia
A trajetória do professor Euzébio Vanerio: leituras históricas e suas contribuições para a instrução pública na Bahia oitocentista (1816 – 1948)	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Hall (2006); Choppin (2004); Carvalho (2008); Silva (2006); Saviani (2013).	Bahia	Pesquisa qualitativa; Tipo documental.
Além dos muros da escola: concepções docentes sobre a alfabetização científica em espaços de educação não formal	Ensino (X) Identidade (X) Memória ()	Libâneo (2004); Gonh (2006); Cocals; Fachin-Terán (2011); Guimarães (2010); Pimenta (2012); Tardif (2014).	Barreiras-BA	Pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória.
Ensino de língua portuguesa e interculturalidade: um estudo identitário das propostas curriculares dos municípios da microrregião de Barreiras-BA para os Anos finais do Ensino Fundamental	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Bauman (2001); Castells (2011); Hall (2006); Silva (2016); Haesbaert (2007).	Microrregião de Barreiras-BA	Abordagem qualitativa de natureza avaliativa e comparativa; Educação Comparada; Método dialético; Documental; Análise de conteúdo.
A atuação de uma coordenadora pedagógica em tempos de pandemia da covid-19: experiência na rede estadual de ensino da Bahia	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Guimarães (2017); (Souza, 2017); (2000); Dowbor (2008); Libâneo (2011); Oliveira; Jesus (2020).	Bahia	Estudo de caso; Autonarrativa.
A interculturalidade no Ensino Fundamental: olhares para os documentos curriculares da Rede municipal de Formosa do Rio Preto-BA	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Silva (2016); Bispo (2017); Fleuri (2022).	Formosa do Rio Preto-BA	Abordagem qualitativa; Análise documental; Análise de conteúdo.
Educação ambiental popular: uma experiência pedagógica em ensino público no município Chapada dos Guimarães-MT	Ensino (X) Identidade () Memória (X)	Luhmann (1992); Beck (2007); Grellert (2015); Freire (2002); Brandão (2000).	Chapada dos Guimarães-MT	Abordagem qualitativa; Pesquisa-ação participante.
O caráter pedagógico dos museus como espaços não formais de educação: memórias e identidades dos objetos museais	Ensino (X) Identidade (X) Memória (X)	Halbwachs (2006, 2013); Hall (2020); Abreu, Solhet, Gontijo (2010); Silva (2014); Goodson (2013).	Barreiras; São Desidério-BA	Abordagem qualitativa; Observação por meio de objetos.

Fonte: Elaborado pelos autores com base nas dissertações

Optou-se por trazer as categorias da área de pesquisa abordadas nos estudos e os referenciais apresentados com maiores frequências nos textos para constatar as similaridades e distanciamentos entre as pesquisas. É nítido que a categoria Ensino é 100% discutida em todos os trabalhos analisados. Identidade foi identificada em cerca de 92,85% dos trabalhos, apesar de que em alguns aparece sem aprofundamento. Quanto à categoria Memória, é representada pelo percentual de 85,71%.

Outro dado importante trazido no quadro 1 trata da espacialidade geográfica em que as pesquisas analisadas estão contextualizadas. Observa-se que as produções acadêmicas não se restringem ao lugar em que o campus da UFOB está inserido. Assim, conclui-se que há uma diversidade espacial em termos de lócus dos estudos. Além de outros municípios do Oeste baiano, destacam-se investigações situadas em Corrente-PI e na Chapada dos Guimarães-MT. Há uma diversidade também referente às metodologias utilizadas nos trabalhos, todas são de abordagem qualitativa embora se diferenciem quanto à tipologia. Outrossim, destacam-se a pesquisa participante, bibliográfica, estudo de caso, documental. Esta última aparece com maior percentual entre os estudos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das evidências apresentadas, esse estudo/diálogo buscou identificar o alinhamento e aderência das primeiras dissertações de Mestrado construídas no Programa de Pós-Graduação em Ensino PPGE/UFOB, na sua Linha de pesquisa 2, que discute Ensino, Memória e Identidade.

As discussões, análises e reflexões engendradas ao longo do desenvolvimento da pesquisa, subsidiaram a obtenção da resposta do problema fundante deste estudo, mediante a utilização da *análise de conteúdo* de Bardin (2011). Ficou evidente que as dissertações produzidas/desenvolvidas na linha de pesquisa 2 estão parcialmente em aderência e alinhamento com a área de pesquisa proposta pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, pois nem todas as investigações desenvolvidas e em evidência, estão em consonância com as categorias Identidade e Memória, certa vez que alguns trabalhos não trazem discussões e nem ao menos destinam à preocupação de conceituar, correlacionar e aprofundar os estudos acerca dessas temáticas. Con-

tudo, os dados revelam, também, que a maior parte das pesquisas desenvolvidas nesta linha de pesquisa do PPGE, tecem e costuram com o mesmo fio condutor, mesmo diante das especificidades e peculiaridades de cada estudo, a linha que se costura é a mesma.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Jucilea Lopes da Silva. **Ensino de língua portuguesa e interculturalidade**: um estudo identitário das propostas curriculares dos municípios da microrregião de Barreiras-BA para os anos finais do ensino fundamental. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 117f. 2023. Disponível em: <https://ppge.ufob.edu.br/dissertacoes2>. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

BARBOSA, Dalziza Almeida de Macedo. **Os significados atribuídos à escola a partir da experiência vivida em aprendizagem significativa**. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 79f. 2023. Disponível em: Dissertação.Dalziza.VERSÃO FINAL.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Ed.70. São Paulo: Almedina Brasil, 2011.

CARVALHO, Italo Eratóstenes Chagas de. **A trajetória do professor Euzébio Vanerio**: Leituras históricas e suas contribuições para a instrução pública na Bahia oitocentista (1816–1848). Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 77f. 2023. Disponível em: DISSERTACAO PPGE_Italo Eratóstenes_Final.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

DELGADO, L. de A. N. **História oral–memória, tempo, identidades**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

HALL. S. **A identidade cultural na pós–modernidade**. Rio de Janeiro: DP & A, 1992.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vértice, 1990.

LIMA, Acácia Roberta Silva de. **O caráter pedagógico dos museus como espaços não formais de educação**: memórias e identidades dos objetos museais. Ano: 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia. Disponível em: <https://ppge.ufob.edu.br/dissertacoes2> Acesso em: 05 de ago. de 2024.

MAGALHÃES, Nozilma Leocádia Barbosa. **Por uma educação antirracista em Luís Eduardo Magalhães**: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 165f. 2023. Disponível em: ppge_dissertação_Nozilma Leocádia B Magalhães_2023.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

NORONHA, Lucélia Ferreira. **A atuação de uma coordenadora pedagógica em tempos de pandemia da covid–19**: experiência na rede estadual de ensino da Bahia. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do

Oeste da Bahia. Disponível em: <https://ppge.ufob.edu.br/dissertacoes2>. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

OLIVEIRA, Thiago Ramos Ferreira. **O fazer cinematográfico como educação não-formal**: por uma experiência intercultural. Ano: 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 136f. 2024. Disponível em: OLIVEIRA, Thiago R. F. – O Fazer Cinematográfico como Educação Não-Formal.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

SALVADOR, A. D. **Iniciação ao ensino**. Porto Alegre – RS: Sulina, 1971.

SANTANA, Jabez Ferreira de. **Além dos muros da escola**: concepções docentes sobre a alfabetização científica em espaços de educação não formal. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 87f. 2023. Disponível em: Dissertação – Além dos muros da escola _ concepções docentes sobre a alfabetização científica em espaços de educação não formal. pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

SERPA, Maria Augusta da Silva. **A interculturalidade no ensino fundamental**: olhares para os documentos curriculares da rede municipal de Formosa do Rio Preto-BA. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 118f, 2023. Disponível em: Dissertação oficial Maria Augusta da Silva Serpa, 2023 FINAL.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

SILVA, Douglas Novais da. **Ensino de História da Bahia e identidade(s)**: uma discussão a partir do manual didático de Luís Henrique Dias Tavares. Ano: 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia.

SILVA, Isabel Cristina Gomes. **Práticas escolares antirracistas e o Ensino de História**: a aplicabilidade da lei nº 10.639/2003 em escolas de Corrente-PI. Ano: 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 130f. 2024. Disponível em: 2 versão final Dissertação_Isabel_Cristina_Gomes.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

SOUZA, Beatriz Bomfim de. **A educação ambiental e a valorização do cerrado no contexto interescolar**: uma pesquisa participante no centro juvenil de ciência e cultura no município de Barreiras-BA. Ano: 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia.

SOUZA, João Caetano de. **A abordagem do léxico no livro didático se liga nas linguagens**: português do ensino médio de uma escola pública do município de Baianópolis/Bahia. Ano: 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 168f. 2024. Disponível em: Dissertação _ _João Caetano – VERSÃO ASSINADA.pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.

VALENZUELA, Mariana Carolina Castillo. **Educação ambiental popular**: uma experiência pedagógica em ensino público no município Chapada dos Guimarães-MT. Ano: 2023. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, 48f. 2023. Disponível em: Dissertacao_Mariana_Castillo. PPGE_assinado_assinado_29_assinado (2).pdf. Acesso em: 05 de ago. de 2024.



CAPÍTULO 3

POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS NA PESQUISA VOLTADA PARA AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DE PROFESSORES SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães

Secretaria Municipal de Educação de Luís Eduardo Magalhães (SEC-LEM)

Valney Dias Rigonato

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Introdução

A constante busca por aprendizagens e inovações é aspecto fundamental na evolução humana, para o processo de compreensão, adaptação e transformação da realidade perante as desafiadoras mudanças na sociedade. Nesse sentido, o engajamento investigativo por meio da pesquisa é essencial para construir e partilhar saberes e conhecimentos sobre diferentes aspectos da vida em sociedade. A educação pública, em relação às pesquisas em pós-graduação, é um exemplo importante, pois busca frequentemente melhorias na educação com base nos resultados de pesquisas/extensões.

A metodologia é o cerne da pesquisa. Ela, na pesquisa das relações étnico-raciais, é o Sulear¹. A metodologia revela, pela orientação de métodos da pesquisa, as etapas/processos essenciais da investigação, pois fornece direcionamento e fundamentação para as investigações, análises, interpretações e traduções da cultura escolar.

Neste ínterim, pode-se afirmar que ela permite a condução desta pesquisa de forma mais sistemática e rigorosa, garantindo a confiabilidade e a validade dos resultados, mesmo quando se aventura nas representações sociais e análises de discursos.

Este capítulo é fruto da dissertação de mestrado intitulada “Por uma educação antirracista em Luís Eduardo Magalhães-Ba: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia (PPGE/UFOB).

O objetivo é apresentar os itinerários metodológicos para o desenvolvimento de uma pesquisa de abordagem qualitativa, fundamentada na Teoria das Representações Sociais (TRS) e na Análise do Discurso (Orlandi, 2020). A TRS pode ser considerada como uma epistemologia do conhecimento do senso comum (saberes escolares), pois nos permite compreender diversos fenômenos relacionados ao cotidiano (Camargo, 2019; Jodelet, 1989).

Salientamos para os leitores que não se trata de demonstrar os resultados da pesquisa realizada, mas sim os referenciais teórico-metodológicos, as etapas e procedimentos utilizados, bem como os desafios e possibilidades metodológicas para a realização da mesma. Haja vista as adversidades perante a realidade vivencial em que se deu a pesquisa, devido ao distanciamento social provocado pela pandemia de covid-19.

Com o advento desse período pandêmico, tivemos de recorrer ao uso das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs) (Kenski, 2010) como aliadas para o desenvolvimento desta investigação. Assim, para a geração dos dados foram utilizados o questionário virtual semiestruturado (Gil, 2019) e a entrevista virtual semiestruturada (respondidos por professoras regentes dos anos iniciais atuantes nas escolas públicas do município de Luís Eduardo Magalhães). Os

1 Sulear refere-se à localização sul geográfica. No passado, era comum dizer nortear a pesquisa; todavia, as pesquisas decoloniais se preocupam com as toponímias e também em superar os sentidos comuns científicos evitados de etimologias colonialistas.

dados foram analisados por meio da análise do discurso (Orlandi, 2020), aliados à vivência da pesquisadora enquanto professora e coordenadora pedagógica na rede municipal de ensino de Luís Eduardo Magalhães.

Os resultados apontam que o cruzamento de procedimentos metodológicos, mesmo diante da pandemia de covid-19, possibilitou o acesso às principais representações sociais, bem como a análise dos discursos em relação às práticas de ensino das relações étnico-raciais.

O ensaio é composto de duas partes: na primeira, “Problematização e contexto da pesquisa”, buscamos ambientar o leitor a respeito da justificativa para a delimitação do tema, contextualizar a realidade cultural e geográfica do município de Luís Eduardo Magalhães e apresentar as instituições e os sujeitos participantes da pesquisa. Já na segunda parte, “Preâmbulos metodológicos”, discorreremos sobre a abordagem da pesquisa qualitativa entrelaçada com a TRS, bem como a escolha dos instrumentos e métodos para geração e análise dos dados.

Problematização e contexto da pesquisa: a educação para as relações étnico-raciais em um território de fronteira cultural

Existem diversos fatores que influenciam a escolha de um tema de pesquisa e, em certos casos, é o próprio tema que parece nos escolher. Ele pode nos impactar de forma sutil ou direta, deixando uma marca em nossa trajetória, como se fôssemos guiados por ele.

Dessa forma, o interesse pela investigação da temática que suscitou este escrito remonta a inúmeras inquietações ao longo de minha atuação profissional em sala de aula nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A mais marcante é a naturalização do racismo direcionado principalmente às crianças negras, que muitas vezes passavam despercebidas ou eram ignoradas pelos profissionais das escolas de Luís Eduardo Magalhães.

O município de Luís Eduardo Magalhães, em se tratando de identidade territorial e cultural, tem-se constituído em uma forma cultural de forte heterogeneidade interna que, conforme Valcuende (1998), Santos (1993) e Wong-Gonzales (2022), pode ser denominada de

cultura de fronteira. Isso decorre do massivo fluxo migratório impulsionado pela expansão da fronteira agrícola do Matopiba².

Trata-se de uma fronteira geográfica dentro do Brasil Central marcada pelas diferenças culturais e étnico-raciais, muitas vezes contrastantes e conflitantes, bem como pelas desigualdades sociais. Tal processo de hibridismo cultural (Canclini, 1987) expõe, no ambiente educacional, as dinâmicas de dominação e poder que atravessam as relações étnico-raciais profundamente enraizadas na sociedade brasileira. Além disso, revela as representações sociais negativas das identidades subalternas, historicamente subjugadas pelo processo de colonização (Quijano, 2005; Walsh, 2013).

Diante de tais premissas, o estudo foi conduzido a partir de uma problemática: quais as representações sociais dos professores dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental das escolas públicas de Luís Eduardo Magalhães – BA sobre a educação para as relações étnico-raciais? Como isso implica em suas práticas pedagógicas no espaço vivido da escola?

As representações sociais (Moscovici, 2015; Jodelet, 1989) se relacionam com a forma como as pessoas constroem a sua realidade e produzem suas crenças e normas sobre os modos de agir. É por meio de processos comunicativos informais que os significados são produzidos e compartilhados socialmente, inclusive no espaço escolar, de forma sutil, nas práticas pedagógicas.

As representações sociais que os docentes construíram sobre a educação para as relações étnico-raciais, ao longo de suas trajetórias pessoais e profissionais, influenciam o desenvolvimento de suas práticas pedagógicas, que poderão ser reprodutoras ou transformadoras da estrutura social racista (Gomes, 2010).

Eis a urgência da abordagem das perspectivas antirracistas e decoloniais para repensar as formações de professores, os currículos e as práticas educacionais, visando implementar a educação para as relações étnico-raciais no cotidiano escolar, conforme orientado pela Lei 11.645/2008:

Art. 1º O art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de

2 Importante fronteira agrícola formada pelos estados do Maranhão, Piauí, Tocantins e Bahia.

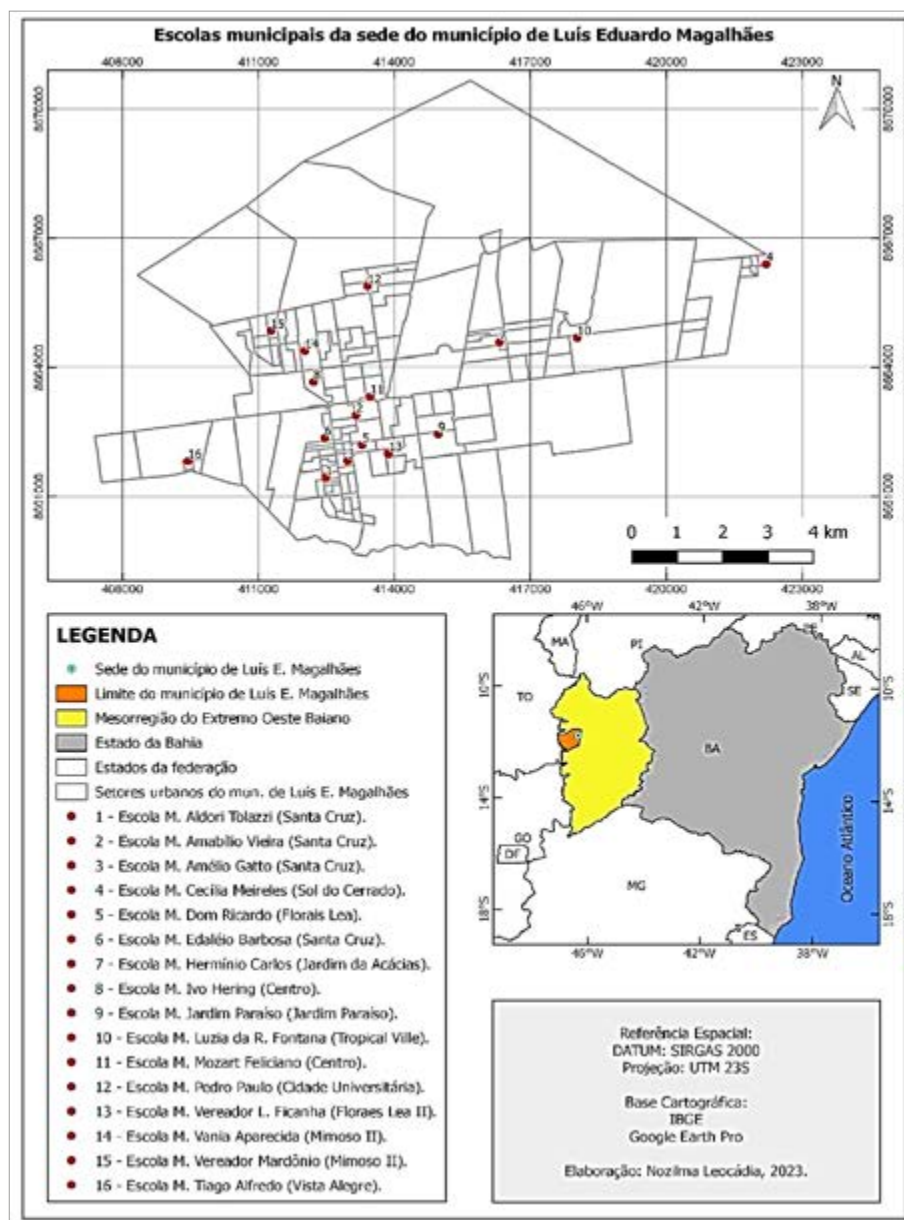
ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras” (Brasil, 2008).

Para a definição do local da pesquisa, o município de Luís Eduardo Magalhães possui 47 escolas de Ensino Fundamental, das quais 20 são municipais. Diante desse quadro, o recorte desta pesquisa concentrou-se nessas 20 escolas públicas municipais que trabalham com os Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no período de 2021 a 2023, conforme pode ser visualizado na Figura 1 a seguir:

Figura 1— Mapa das escolas municipais urbanas de Luís Eduardo Magalhães que ofertam os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2023)



Fonte: Magalhães (2023).

Além das escolas apresentadas no mapa, fizeram parte desta pesquisa as escolas localizadas em área rural: Esc. Mun. Cornélio Dias dos Santos, Esc. Mun. Fábio Johnner, Esc. Mun. Henrique de Freitas Moreira e Esc. Mun. São Paulo.

Vale ressaltar que, no período em que se deu a pesquisa (2022–2023), o município registrou 16.378 matrículas de estudantes no Ensino Fundamental, apresentou uma taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade igual a 96,4% e obteve uma nota de 5,6 no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (2021), considerada um pouco abaixo da meta (5,9) para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental (rede municipal) (IBGE, 2010). Todavia, são índices importantes para a administração municipal e para parte da comunidade escolar.

Diante dessa diversidade de espaços escolares, optou-se por escolher como campo empírico da pesquisa a Escola Municipal Dom Ricardo J. Weberberger. Ela foi selecionada para os exemplos de práticas pedagógicas devido à pesquisadora trabalhar nessa escola, estabelecer vínculo direto com os professores e desenvolver pesquisa–ação das questões étnico-raciais nesse espaço desde o ano de 2016, antes mesmo de iniciar esta pesquisa³.

Como se lê, além da própria pesquisadora, os sujeitos da pesquisa foram os docentes que atuaram como regentes nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de ensino. Eles são considerados professores responsáveis pela turma, pois ministram o maior número de componentes curriculares: Língua Portuguesa, História, Geografia, Ciências, Arte e Ensino Religioso.

Logo, passam mais tempo com os estudantes. Geralmente, possuem maiores possibilidades de desenvolver vínculos profissionais e afetivos mais aprofundados com esses estudantes. Além disso, tais componentes curriculares são os que mais apresentam viabilidade para trabalhar os conteúdos de história, geografia e cultura africana, afro-brasileira e indígena.

Participaram da pesquisa, de livre vontade, 26 docentes femininas atuantes na rede pública dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na rede municipal de Luís Eduardo Magalhães. Por levar em conta as dificuldades do período pandêmico e pela qualidade das amostras, essa

3 Aqui é importante frisar que, devido ao tempo reduzido na pós-graduação neste início do século XXI, torna-se estratégico escolher um universo empírico no qual o pesquisador tenha convívio e desenvolva trabalhos de ensino, pesquisa e extensão junto à comunidade escolar.

quantidade foi considerada significativa como parte representativa da população a ser estudada, na qual buscamos identificar as representações sociais sobre a educação para as relações étnico-raciais, que implicam nas formas de agir desses docentes e nos deram subsídios para a construção dos dados da pesquisa.

Para ajudar a conhecer o perfil dos participantes e compreender melhor a perspectiva de onde emergiram as representações sociais, seguem as variáveis sociodemográficas (como gênero, naturalidade, cor/raça/pertencimento étnico-racial, tempo de residência no município, religião, formação) escritas pelos docentes da rede municipal de Luís Eduardo Magalhães, conforme pode ser observado no Quadro 1:

Quadro 1 – Perfil das professoras participantes da pesquisa

Participantes	Cor/Raça/ autodeclaração	Religião	Formação	Naturalidade	Tempo residente em LEM*
1	Negra	Outras	Graduação	Itabuna-BA	3 anos
2	Parda	Católica	Graduação	Retrolândia-BA	3 anos
3	Branca	Católica	Graduação	São Paulo-SP	5 anos
4	Parda	Católica	Graduação (4)	Bom Jesus da Lapa-BA	26 anos
5	Negra	Adventista	Pós-graduação	Riachão do Jacuípe-BA	10 anos
6	Parda	Evangélica	Graduação	Cristópolis-BA	29 anos
7	Parda	Católica	Pós-graduação	Aurora-TO	10 anos
8	Parda	Católica	Pós-graduação (3)	Barra-BA	26 anos
9	Parda	Católica	Graduação	Utinga-BA	19 anos
10	Parda	Creio em Deus	Pós-graduação	Ruy Barbosa-BA	16 anos
11	Negra	Católica	Graduação	Una-BA	Não resido no LEM.
12	Parda	Evangélica	Graduação	Barreiras-BA	26 anos
13	Parda	Sirvo a Deus	Pós-graduação	Lapão-BA	15 anos
14	Parda	Católica	Graduação	Presidente Dutra-BA	33 anos
15	Parda	Católica	Pós-graduação	Crateús-CE	18 anos
16	Negra	Cristã	Graduação	Barreiras-BA	12 anos
17	Parda	Cristã	Graduação	Central-BA	23 anos
18	Negra	Católica	Graduação	Barreiras-BA	1 ano e meio
19	Negra	Evangélica	Pós-graduação	São Gabriel-BA	23 anos
20	Parda	Evangélica	Graduação	Barreiras-BA	22 anos
21	Branca	Espiritismo	Pós-graduação	São Luís Gonzaga-RS	18 anos
22	Branca	Católica	Pós-graduação	Imperatriz-Ma	11 anos

continua...

Participantes	Cor/Raça/ autodeclaração	Religião	Formação	Naturalidade	Tempo residente em LEM*
23	Negra	Católica	Graduação	Barreiras-BA	14 anos
24	Branca	Cristã	Graduação	Tenente Portela-RS	22 anos
25	Branca	Católica	Pós-graduação	Barros Cassal-RS	20 anos
26	Branca	Católica	Pós-graduação	Barra-BA	8 anos

* Luís Eduardo Magalhães

Fonte: Magalhães (2023).

Como elemento adicional ao quadro, as pessoas que aceitaram contribuir com a pesquisa são prevalentemente do gênero feminino/cis. Tal aspecto ratifica uma realidade histórico-social em nível nacional, de divisão sexista do trabalho, influente na predominante presença feminina na profissão docente, principalmente nas etapas iniciais da educação regular.

Constata-se que o quadro docente é formado por pessoas com origens de diferentes cidades e regiões do Brasil. Essa realidade se constitui nas espacialidades humanas de território de fronteira. Exceto no que tange à religião, observamos que nenhuma religião de matriz africana foi mencionada. Além disso, nota-se que as professoras — sujeitas desta pesquisa — possuem no mínimo uma graduação.

Com relação à análise da variável cor/raça/pertencimento étnico-racial, podemos constatar ainda que a maioria das participantes (vinte) pertence à categoria negra. É válido destacar que o conceito de raça é interpretado aqui a partir da ressignificação política do termo no contexto de luta pela superação do racismo, que o considera como uma construção social, cultural e histórica. Além disso, as categorias “preto e pardo” são entendidas “como expressão do conjunto da população negra no Brasil” (Gomes, 2010, p. 98).

Posto isto, conforme Deslandes (2010, p. 47), a seção de metodologia contempla a descrição da fase de escolha do espaço e sujeitos da pesquisa. Ao situar os discursos no tempo e espaço, ajuda a compreender por que e como certos sistemas de crenças ganham força em determinados momentos.

Além disso, diferentes grupos podem ter diferentes representações sociais do mesmo fenômeno, visto que as mesmas são “influenciadas pelos atributos ou lugares de onde seus sujeitos portadores falam: nacionalidade, gênero, religião/crença, idade, condição social [...]” (Lefevre; Lefevre, 2012, p. 22).

A problematização e o contexto fornecem a base para uma pesquisa de representações sociais sólida e rigorosa. Por meio da problematização, define-se especificamente o que será investigado, enquanto o contexto garante que as representações sociais sejam analisadas em suas condições reais de produção e circulação.

Preâmbulos metodológicos: a estrada para cruzar fronteiras

Esta pesquisa apresentou uma abordagem de natureza qualitativa, pois propôs apresentar o ponto de vista dos participantes dentro da realidade escolar em que se inserem. Também valoriza a interpretação de dados descritivos obtidos pela aproximação da pesquisadora com o espaço e os sujeitos da pesquisa. Minayo (2010, p. 21) enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com um conjunto de fenômenos humanos que envolvem significados, representações sociais, crenças e ações, expressas nas relações e nas intencionalidades.

Nesse sentido, propomos elucidar o universo representacional e prático vivenciado pelos professores regentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental de Luís Eduardo Magalhães, ao pesquisar as representações sociais destes sobre educação para relações étnico-raciais e suas implicações na atuação pedagógica.

De acordo com Camargo (2019, p. 22), “as Representações Sociais são modelos dos objetos, uma forma de saber. E servem para agir sobre o mundo e os outros, o que a torna uma forma de saber prático”. Em outras palavras, são uma forma de conhecimento do senso comum, produzido e partilhado coletivamente (Jodelet, 1989).

Muitas vezes, as representações sociais se configuram em normalização de discursos e práticas preconceituosas e discriminatórias nos espaços escolares, os quais podem influenciar a ação docente. Desse modo, a proposta de uma educação libertadora, antirracista e anticolonial perpassa pela compreensão, problematização e transformação de imaginários coletivos negativos construídos acerca do racismo e das relações étnico-raciais.

A TRS nos permite compreender esse e outros diversos fenômenos relacionados ao cotidiano. Por isso, pode ser considerada como uma “epistemologia do conhecimento do senso comum”, ou “teorias científicas sobre as teorias leigas e cotidianas dos grupos” (Camargo, 2019, p. 28-29).

É válido destacar que esta pesquisa foi realizada inicialmente durante a pandemia de covid-19, doença infecciosa causada pelo coronavírus. Ressaltamos que foi um momento muito conturbado, de instabilidades e incertezas para a humanidade de modo geral e, conseqüentemente, para a área educacional⁴.

Os protocolos de distanciamento e isolamento, determinados pela Organização Mundial de Saúde (OMS), para reduzir os riscos de contaminação e proteger vidas, foram circunstâncias que colocaram limites e desafios ao desenvolvimento da pesquisa, a exemplo da inviabilidade para a realização de observação participante.

Haja vista as mudanças impostas por esse novo contexto vivencial, fomos impulsionados a investir em novas formas de interação para a realização da pesquisa. Por isso, boa parte da investigação teve que ser feita de modo remoto. Fez-se necessário, mais do que nunca, usar as novas tecnologias da informação e comunicação e o ciberespaço como aliados nos procedimentos de pesquisa (Kenski, 2010). Ferramentas como formulários virtuais, *e-mail* e WhatsApp foram cruciais para o desenvolvimento desta investigação.

Para estabelecer a aproximação com os participantes e os ambientes que fizeram parte da pesquisa, fez-se primordial solicitar autorização à Secretaria Municipal de Educação. Em seguida, entrar em contato com as diretorias das escolas para solicitar os contatos de *e-mail* e/ou WhatsApp dos docentes, a fim de realizar o convite para participarem da pesquisa.

É válido destacar a pertinência de expor de imediato aos participantes os objetivos, procedimentos, bem como a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para a realização da investigação. Atuamos com o maior respeito e rigor para reduzir os riscos possíveis às instituições e aos participantes, conforme a resolução CNS n. 510/2026. Por conseguinte, foi assegurada a total liberdade de participação e/ou desistência em qualquer momento do processo.

Nesse tocante, para o levantamento de dados foram utilizados questionários virtuais, constituídos por uma série de questões abertas ou fechadas (misto) na plataforma do Google. O questionário teve o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças,

4 Aqui é importante destacar que vários docentes perderam familiares e também ficaram com sequelas decorrentes da doença, o que dificultou a ampliação do universo desta pesquisa.

sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (Gil, 2019, p. 137).

Esse procedimento foi escolhido por se acreditar que dispõe da vantagem de alcançar uma maior quantidade de pessoas e proporcionar mais comodidade e flexibilidade também para os participantes, que puderam escolher o melhor horário para responder, tendo em vista a dinâmica muitas vezes sobrecarregada do trabalho docente.

Os questionários virtuais (Google Forms) foram encaminhados via *e-mail* e/ou WhatsApp aos professores regentes atuantes no Ensino Fundamental da rede municipal, com o intuito de traçar um perfil dos docentes referente à formação inicial e continuada, tempo de residência no município, bem como questões abrangentes às perspectivas e representações sociais dos professores em relação à educação para as relações étnico-raciais.

Foi utilizada ainda, como instrumento de coleta de dados, a entrevista semiestruturada, pois se constitui de perguntas menos rígidas. Conforme Lankshear e Knobel (2008, p.174), “incluem uma lista de questões previamente preparadas, mas o pesquisador utiliza apenas como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado”. Assim, a entrevista se torna mais flexível e as informações mais enriquecidas de detalhes.

Já a entrevista virtual foi direcionada aos docentes da Escola Dom Ricardo J. Weberberger, voltada para obter informações sobre a presença da educação para as relações étnico-raciais nas práticas pedagógicas. Aqui cabe destacar que, apesar de termos um pré-conceito com o virtual, ao longo da pesquisa ele se demonstrou um importante instrumento.

Para averiguar a inserção curricular da educação para as relações étnico-raciais, foi realizada a análise documental (Gil, 2010) da *Proposta Curricular Municipal de Luís Eduardo Magalhães para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental* e do *Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal Dom Ricardo Josef Weberberger*.

Como se percebe, as pesquisas qualitativas favorecem a utilização da multiplicidade de métodos de análise de dados, devido ao comprometimento com a compreensão das singularidades dos fenômenos estudados. Além disso, nas pesquisas de cunho decolonial há o compromisso com as relações étnico-raciais e com os sujeitos envolvidos, sem perder as interfaces com as teorias. Especialmente na área

educacional, “demanda que o pesquisador entrelace ideias, conecte conceitos, interprete gestos e decisões, colocando os acontecimentos em diálogo com conceitos teóricos e fenômenos sociais” (Lima; Ramos; Paula, 2019, p. 28).

Nesse preâmbulo, os dados produzidos pelos professores ao longo dos questionários e entrevistas foram discutidos e interpretados com base na técnica de Análise de Discurso, contrastando com os relatos sobre as práticas educativas e exemplos de algumas práticas educativas da Escola Dom Ricardo J. Weberberger. De acordo com Orlandi:

A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social. Essa mediação, que é o discurso, torna possível tanto a permanência e a continuidade quanto o deslocamento e a transformação do homem e da realidade em que ele vive. O trabalho simbólico do discurso está na base da produção da existência humana (Orlandi, 2020, p. 13).

O discurso é pensado como um modo de ação e representação, construído socialmente. Nesse sentido, carrega características da realidade em que determinado sujeito social se insere e é o lugar em que se pode observar a ideologia se manifestar (Orlandi, 2020). Por último, cabe afirmar que a análise de discurso almeja, para além da descrição do enunciado explícito, emergir o sentido que está oculto no que foi dito e silenciado, dentro do contexto da fala. Dessa forma, o cruzamento entre os estudos das representações sociais e a análise do discurso abriu um leque de oportunidades metodológicas para aproximar os estudos decoloniais das relações étnico-raciais.

Considerações finais

“Se o conhecimento é um instrumento imperial de colonização, uma das tarefas urgentes que temos pela frente é descolonizar o conhecimento (Mignolo, 2010, p. 11, tradução nossa).⁵

⁵ Texto original: “Si el conocimiento es un instrumento imperial de colonización, una de las tareas urgentes que tenemos por delante es descolonizar el conocimiento”.

Neste capítulo, ao descrever o preâmbulo metodológico para a realização da investigação que culminou na dissertação de mestrado “Por uma educação antirracista em Luís Eduardo Magalhães: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais”, visou-se demonstrar os referenciais teóricos e metodológicos, as etapas e os procedimentos utilizados na pesquisa. Ou seja, quais os itinerários percorridos para alcançar os objetivos almejados.

Percorrer os caminhos metodológicos da TRS e da análise do discurso nos possibilitou analisar as principais crenças sobre a educação para as relações étnico-raciais que orientam as práticas pedagógicas dos docentes em Luís Eduardo Magalhães.

Desse modo, ao optar por essa metodologia, a pesquisa teve a possibilidade de proporcionar benefícios significativos para as escolas e professores, visto que, além da ampliação dos conhecimentos sobre o tema abordado, pretendeu deslindar os detalhes do *modus operandi* do trabalho docente no trato com as relações étnico-raciais, que, naturalmente, foi voltado para auxiliá-los na reflexão e ressignificação de suas práticas.

Percebemos que a metodologia da pesquisa possui uma natureza dinâmica e prática. Contudo, exigiu sagacidade e criatividade do pesquisador para realizar as adaptações necessárias diante das possíveis mudanças, dogmas e crenças em relação às relações étnico-raciais. Todavia, só é possível alcançar leveza metodológica se superarmos as deficiências na compreensão dos métodos filosóficos, científicos e pedagógicos. Enfim, a caminhada é por vezes desafiante, mas, se estivermos amparados pelos itinerários metodológicos, pode proporcionar vivências e descobertas significativas.

Referências

- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CAMARGO, B. V. Um paradigma de teorias sobre as representações sociais. In: NASCIMENTO, A. R. A. do; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F.; ANTUNES-ROCHA, M. **Representações sociais, identidade e preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas** — estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP, 1987.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. *In*: DESLANDES, S. F.; MINAYO, M. C. de S (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas/Grupo GEN, 2019.

GOMES, N. L. **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2010**. Amostra – Educação. 2010. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/luiseduardoMagalhaes/pesquisa/23/22469?detalhes=true>. Acesso em 12 mar 2022.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. *In* JODELET, D. (Ed.) **Les représentations sociales**. Tradução de Tarso Bonilha Mazzott. Paris: PUF, 1989, p. 31–61.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **Pesquisa pedagógica: do projeto à implementação**. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LEFEVRE, F.; LEFEVRE, A. M. C. **Pesquisa de representação social: um enfoque qualitativo a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo**. Brasília: Liber Livro Editora, 2. ed. 2012.

LIMA, V. M. R.; RAMOS, M. G.; PAULA, M. C. **Métodos de análise em pesquisa qualitativa: releituras atuais**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2019.

MAGALHÃES, N. L. B. **Por uma educação antirracista em Luís Eduardo Magalhães: das representações sociais docentes às práticas pedagógicas anticoloniais**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2023.

MIGNOLO, W. D. **Desobediência epistêmica**. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2015.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso: princípios e procedimentos**. Campinas: Pontes Editores, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANN- DER, E. (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLASCO, 2005, p. 117–142.

SANTOS, B. S. Modernidade, identidade e a cultura de fronteira. **Tempo Social: Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, v. 5, n. 1–2, p. 31–52, 1993.

VALCUENDE, J. M. **Fronteras, territorios e identificaciones colectivas**. Sevilla: Fundación Blas Infante, 1998.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

WONG-GONZALES, P. **Alianzas estratégicas de regiones transfronteirizas**: cooperación y conflicto en la frontera USA-México. Assunción: CADEP, 2002.

CAPÍTULO 4

NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO: CONTRIBUIÇÕES METODOLÓGICAS PARA A PRODUÇÃO E A ANÁLISE DE DADOS NAS PESQUISAS EM ENSINO

Luciana Pereira Camacam
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Jenilza Rodrigues dos Santos
Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (Seduc)

Clívio Pimentel Júnior
Universidade Federal de Sergipe (UFS)

Introdução

Este capítulo trata de um recorte de duas pesquisas sobre a atuação dos sujeitos com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), realizadas no âmbito da linha de pesquisa Ensino, formação docente e prática pedagógica, no grupo de pesquisa Políticas de Currículo, Diferença e Educação em Ciências, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia, nível Mestrado, defendidas no ano de 2023.

O interesse e a motivação em apresentar nossos achados, com a junção dessas duas investigações, é discutir a importância dos núcleos de significação na análise dos dados produzidos junto aos

participantes da pesquisa. Consideramos oportuno trazer a inflexão do termo produção de dados, pois, com base no referencial pós-crítico mais amplo assumido na pesquisa, ponderamos que os métodos, técnicas e intervenções ligados aos participantes da pesquisa são mais do que formas de coleta de informações, supostas como dadas e que lá já estavam, e foram apenas capturadas, refletidas e descritas pelos nossos dispositivos de pesquisa (Pimentel Junior, 2020a; Pimentel Junior, 2020b).

Isso significa assumir que as informações e as interações entre pesquisadores e sujeitos pesquisados são generativas e não apenas reflexo de uma realidade dada, pois produzem as informações de modo que não há neutralidade do pesquisador na compreensão do fenômeno pesquisado (Pimentel Junior, 2018). Tal aspecto não significa, obviamente, fabricação manipulada de informações, mas refere-se a uma inflexão epistemológica que compreende a produção de conhecimento na pesquisa em educação de maneira implicada nas significações junto ao outro.

O termo núcleos de significação é apresentado como a “dialética que configura a relação entre sentidos e significados constituídos pelo sujeito frente à realidade na qual atua”, revelando, então, que “indivíduo e sociedade, pensamento e linguagem, afeto e cognição constituem relações que se configuram como unitárias” (Aguilar; Soares; Machado, 2015, p. 59). Tais aspectos evidenciam a dinamicidade e a incompletude dos processos de significação, imersos em movimentos históricos, tal como nas diferenciações entre os sujeitos em suas relações contextuais no mundo.

Nesse sentido, este estudo se faz importante pela sua relevância para outros pesquisadores e para a compreensão dos passos que foram traçados na produção e análise dos dados. Diante disso, nossa pesquisa tem como objetivo apresentar as contribuições dos núcleos de significação para a análise dos dados em pesquisas sobre políticas curriculares.

A investigação em tela foi submetida ao Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) e trata-se de uma pesquisa qualitativa que teve como sujeitos participantes os professores, coordenadores e uma gestora, cujo locus foi o Colégio Municipal Padre Vieira (CMPV), localizado na cidade de Barreiras – BA, além de uma escola do campo denominada Escola Manoel Brasil (EMB), situada no município de Paramirim – BA (Bar-

reiras, 2023; Paramirim, 2022). Os participantes foram selecionados segundo os critérios estabelecidos pelas pesquisadoras; já os instrumentos utilizados para a produção e coleta de dados foram: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. A análise dos dados foi feita com base nos núcleos de significação e na Teoria da Atuação de Stephen Ball (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Portanto, nossa investigação aborda experiências de atuação escolares com as políticas curriculares, consideradas um campo investigativo desafiador, haja vista os vários documentos que se fazem presentes no sistema educacional brasileiro, cabendo às unidades escolares conhecê-los, interpretá-los e colocá-los em atuação mediante as traduções e negociações que os sujeitos escolares fazem dessas políticas na efetivação das suas propostas pedagógicas. Do mesmo modo, nossos estudos também estão pautados nas pesquisas realizadas pelo professor, sociólogo e pesquisador do Instituto de Educação da Universidade de Londres, Stephen Ball, que possui publicações relevantes acerca dos estudos das políticas curriculares educacionais no Reino Unido e em outros países, focalizando, sobretudo, como políticas são atuadas e não simplesmente implementadas nas escolas.

A intenção de explicitar a caminhada investigativa e a escolha das teorias e métodos que embasaram a produção e a análise dos dados, pelo uso da abordagem de política pública educacional, da perspectiva teórica de Ball (1993), Ball, Maguire e Braun (2016) e dos Núcleos de Significação (Aguiar; Ozella, 2013; Aguilar; Bock, 2016), foi mostrar os efeitos que as políticas elaboradas pelo Estado proporcionam aos sujeitos no contexto da prática, gerando desconfortos, angústias, acordos, desacordos e contestações, como vem ocorrendo com a BNCC. Trata-se, nesse sentido, de um cenário multifacetado e complexo, cuja expressão e representação política nas pesquisas educacionais não podem — defendemos — ficar reduzidas a maneiras estanques e categóricas de compreensão.

Conforme comenta Lopes (2004, p. 111-112), as políticas curriculares não podem ser entendidas apenas como documentos escritos e diretamente implementados nas escolas, visto que elas passam, sempre, por processos de vivências, construção e reconstrução de sentidos, por diversos sujeitos. A autora acrescenta, ainda, que, apesar de serem elaboradas pelo governo estatal, “[...] as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de

sentidos nas políticas curriculares”, devendo ser consideradas no processo de interpretação e tradução das políticas, no contexto da prática (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Desse modo, os relatos a seguir trazem o percurso utilizado em nossa investigação para o delineamento da produção e análise dos dados coletados. Inicialmente, apresentaremos como foram estabelecidos os pré-indicadores. Em seguida, expomos como os pré-indicadores delimitaram os indicadores, os quais nos conduziram ao estabelecimento dos núcleos de significação. Por fim, discorreremos, nas considerações finais, acerca de suas contribuições para a compreensão de como ocorreu o processo de atuação dos sujeitos participantes desta investigação com a política da BNCC.

Percurso metodológico

O primeiro passo para se concretizar uma pesquisa é o estabelecimento dos caminhos a percorrer (Meyer; Paraíso, 2012, p. 17). A definição de caminhos é sempre um processo decisório importante ao pesquisador, na medida em que exige e confere autonomia à trajetória formativa dele, porém sempre de maneira atenta às implicações teóricas e metodológicas das escolhas feitas, isto é, à coerência interna na pesquisa. Assim sendo, a pesquisa qualitativa foi definida como percurso teórico-metodológico em nossas investigações, dado que sua essência se fundamenta na produção, transmissão e interpretação de sentidos e significados obtidos mediante a coleta de dados. Nesse sentido, as pesquisas qualitativas são caminhos potentes para subsidiar investigações interessadas em compreender as maneiras pelas quais sujeitos vivenciam experiências em seu estar no mundo e atribuem sentido a tais experiências, com foco na interpretação dessas informações sempre de maneira aberta, flexível e não categórica.

Foram utilizados como instrumentos de produção de dados a análise documental, as entrevistas semiestruturadas e o grupo focal (GF), visando a uma amplitude na aquisição de informações que pudessem nos proporcionar uma melhor compreensão acerca do nosso objeto de estudo, a saber: a atuação escolar e docente com a BNCC, suas experiências e atribuições de sentidos à política curricular em questão.

A análise documental foi escolhida como instrumento para coleta de dados pelo fato de poder nos oportunizar a aquisição de informações

precisas acerca de nosso objeto de estudo (Stake, 2012; Yin, 2015). A análise documental empreendida, todavia, é sempre uma interpretação dessas fontes realizada de modo orientado ao problema da pesquisa. Em nosso caso, como os focos eram as atuações docentes com a BNCC em distintos espaços escolares, as análises documentais forneceram subsídios valiosos para contextualizar a recepção e a chegada da política na escola, bem como compreender sua dinâmica pedagógica com a política.

Como este relato é desdobramento da apresentação de duas pesquisas, iremos identificar como Pesquisa 1 a investigação realizada no Colégio Municipal Padre Vieira (CMPV) e Pesquisa 2 a que ocorreu na Escola Manoel Brasil de Educação do Campo (EMB). Na Pesquisa 1, os sujeitos participantes foram os professores e coordenadores. Na análise documental, os documentos oficiais utilizados foram o Projeto Político–Pedagógico, a BNCC e a Proposta Curricular do município de Barreiras – BA (Barreiras, 2023). Na Pesquisa 2, os participantes foram os professores, coordenadores e a gestora escolar. Os estudos foram feitos com base na BNCC, no DCRB, bem como no documento de reelaboração curricular do município de Paramirim, no PPP da Unidade Escolar, além de decretos, pareceres e resoluções (Paramirim, 2022).

Essa etapa de análise dos documentos proporcionou a produção dos resultados apresentados nesta investigação, favorecendo a criação dos núcleos de significação como pontos para apresentação da análise dos dados, que serão apresentados posteriormente. Lüdke e André (1986, p. 39) afirmam que a análise documental é uma “fonte natural” de informações que tem como característica o fornecimento de evidências que confirmam informações sobre o objeto de estudo, além das declarações dos participantes da pesquisa e do pesquisador.

Com a leitura dos documentos orientadores e da legislação, tanto na Pesquisa 1 quanto na Pesquisa 2, buscamos entender como os sujeitos recebem as políticas curriculares dentro do contexto da prática, descobrindo seus sentidos e significados. Na Pesquisa 2, procuramos compreender como a Educação do Campo (EdoC) materializa-se no currículo proposto pela EMB na prática pedagógica dos professores, no processo de construção de sua identidade, diante da presença da BNCC nesse processo. Nesse sentido, o uso da análise documental permite analisar o contexto dos fatos, das instituições e das situações sobre o estudo, além de trazer informações que, até então, eram desconhecidas (Lüdke; André, 1986).

Ademais, o acesso aos documentos permitiu às pesquisadoras aprofundarem seus conhecimentos sobre a própria proposta pedagógica da BNCC, interpretada em face da compreensão discursiva proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) e Macedo (2006a), de que políticas disputam sentidos na prática escolar, não sendo, portanto, entendidas como meros documentos a serem implementados e adaptados às realidades escolares. Por conseguinte, menosprezar os contextos, os sujeitos, seus sentidos e significados, suas histórias de vida e produção de sentidos é deixar de lado uma parte crucial da atuação com políticas na escola (Pimentel Junior; Carvalho; Sá, 2017).

O uso do GF teve como propósito a discussão sobre nosso objeto de estudo. Ele foi utilizado neste percurso para potencializar a obtenção de informações, captar percepções, sentimentos e ideias diante das experiências vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa com a BNCC em suas unidades escolares (Gatti, 2005, p. 68).

Para a realização do grupo focal, na Pesquisa 1 e na Pesquisa 2, foi necessário o planejamento de quatro etapas. Na etapa 1, foi realizado o contato inicial com a equipe de gestão e coordenação das Unidades Escolares para apresentação da nossa proposta de pesquisa. Na etapa 2, foi feito o agendamento dos encontros para a realização do GF. Na etapa 3, realizamos os encontros do GF para coleta de informações com os participantes da pesquisa. Já na etapa 4, realizamos a ampliação do diálogo com o registro das discussões do GF.

Participaram do GF 18 sujeitos do CMPV e 7 do EMB. Os critérios de inclusão consistiam em eleger professores que atuassem nas séries finais do Ensino Fundamental; já os critérios de exclusão consideravam não apresentar qualquer relação com a atuação docente nos Anos Finais. Na Pesquisa 1, o GF foi realizado presencialmente, durante três encontros, objetivando efetuar as discussões com grupos de cinco a oito professores. Na Pesquisa 2, os participantes foram convidados pelo WhatsApp a comparecerem no dia e horário marcados para a realização do GF. Cada encontro durou, aproximadamente, uma hora e quarenta minutos, momento em que os participantes apresentaram suas experiências e expuseram seus pontos de vista sobre o objeto investigado.

Como exigido para toda pesquisa realizada com seres humanos, antes de iniciar as discussões no GF, foram apresentados os objetivos do encontro, a justificativa da necessidade, a importância da anuência e os critérios de escolha dos participantes. Em seguida, eles recebe-

ram e assinaram um termo de compromisso ético, visando a acordar o sigilo e o respeito frente aos dados coletados, além de assegurar confiança entre os participantes da pesquisa e a pesquisadora, o que ratifica o valor e a seriedade da pesquisa científica.

Visando a orientar o pesquisador nas discussões no GF, foi necessário elaborar uma sequência de tópicos. Os encontros foram gravados e anotados por um relator, com o propósito de garantir fidedignidade aos discursos e evitar a perda de informações, que podem ser revisitas a qualquer momento (Gatti, 2005). Tais aspectos mostram-se importantes e fundamentais na articulação com a perspectiva dos núcleos de significação, na medida em que permitem a (re)visita às informações registradas sem perda de dados, assegurando uma interpretação mais acurada e uma representação de sentido mais próxima do que foi informado pelo outro nesse processo.

A opção pelas entrevistas semiestruturadas favoreceu o encontro entre o pesquisador e os participantes da pesquisa para o aprofundamento de informações, apreendendo os sentidos/significados, a descrição dos atores sociais e a caracterização de suas práticas cotidianas sobre nosso objeto de estudo, dentro do contexto investigado (Macedo, 2006b). Com esse instrumento, foi possível colher dados que possibilitaram analisar os aspectos relativos ao contexto da prática frente à política curricular da BNCC e as experiências relativas ao saber-fazer dos docentes.

Para a realização das entrevistas, na Pesquisa 1 e na Pesquisa 2 foram elaborados dois blocos de questões, a serem respondidos pelos sujeitos, de modo que fosse possível entender como ocorreu o processo de implementação da BNCC por meio da descrição de suas experiências dentro do contexto da prática. Elas foram realizadas com datas e horários pré-estabelecidos entre as pesquisadoras e os participantes da pesquisa.

Na apresentação dos resultados, optamos por transcrever as falas dos participantes na íntegra, visto que elas foram pontos importantes na sistematização dos núcleos de significação e apresentação dos resultados da pesquisa, possibilitando um resgate das vivências e contradições constitutivas da realidade estudada.

Dito isso, a realização das entrevistas e a composição dos núcleos de significação serviram para ampliar ou confirmar fatos e interpretações obtidas com os outros instrumentos de coleta de dados, além de nos possibilitar a expansão de entendimentos sobre o processo

de implementação da BNCC, os sentidos e os significados dos atores presentes nas unidades escolares frente a essa política.

Contribuições metodológicas dos núcleos de significação na pesquisa de campo

Os relatos que seguem evidenciam como as pesquisadoras da Pesquisa 1 e 2 delinearam a análise de dados, mediante o estabelecimento dos núcleos de significação, com base nos instrumentos explicitados anteriormente. Nossa proposição de análise por meio dos núcleos de significação intencionou organizar as informações obtidas, sem torná-las repetitivas, além de sedimentar a coerência metodológica do trabalho, apresentando os sentidos dos participantes da investigação quanto ao objeto de estudo investigado.

Atentas aos aspectos pós-críticos (Meyer; Paraíso, 2012) e discursivos críticos (Ball; Maguire; Braun, 2016) implicados epistemologicamente em nossas pesquisas, entendemos que os núcleos de significações e as condensações de sentidos das falas dos sujeitos, dispostas em temas, oportunizam debater e explorar as vivências de uma maneira específica, como sempre, dotadas de um potencial polissêmico e politemático. Ou seja, as informações obtidas com os sujeitos são sempre passíveis de serem tratadas de outra maneira, evitando um gesto categórico e fixista com os sujeitos na pesquisa, bem como com as experiências e significações.

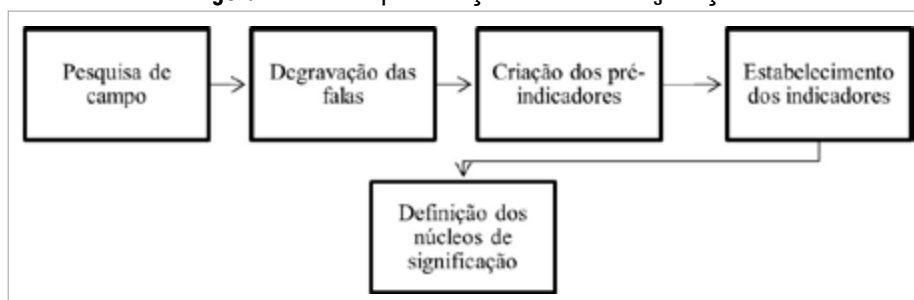
Pautado na proposta de construir os núcleos de significação, o livro *Como as escolas fazem as políticas*, de Ball, Maguire e Braun (2016), discorre acerca da Teoria da Atuação como método utilizado para análise das políticas. Tal método fornece fundamentos teórico-analíticos para a compreensão do processo de materialização das políticas nos contextos escolares; assim, ao serem interpretadas e recontextualizadas, “tornando-se vivas e atuantes (ou não) nas escolas, [...] [traçam] como as forças econômicas e sociais, as instituições e as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades interagem nesse processo” (Pimentel Junior, 2021, p. 904).

Em nossa pesquisa, os estudos de Ball, Maguire e Braun (2016), assim como os núcleos de significação, possibilitaram compreender como atores das escolas investigadas — no caso, os professores, os gestores e os coordenadores — receberam a chegada da BNCC e

do DCRB em suas escolas. Nesse sentido, tanto a Teoria da Atuação quanto os núcleos de significação nos proporcionaram o referencial teórico que orientou nossa análise de dados, identificando os discursos presentes nessas políticas, como elas foram recepcionadas e reinterpretadas ao serem colocadas em prática. Além disso, o referencial analítico de Ball, Maguire e Braun (2016) nos faz tencionar aos contextos e culturas materiais, pedagógicas, políticas e didáticas das escolas, no diálogo com as políticas que chegam, de modo que se tornou relevante compreender os enunciados dos sujeitos considerando tais aspectos. Isso nos leva a propor núcleos que se atentam sempre às vivências do contexto no diálogo com a política investigada, tal como as negociações de sentidos.

Assim, do ponto de vista operacional, a proposta dos núcleos de significação traz como sugestão a realização de leituras dos materiais transcritos, a identificação dos pré-indicadores, o agrupamento dos pré-indicadores em indicadores e a construção dos núcleos para significação, ou seja, pontos temáticos que conduzirão a produção textual com a análise dos dados coletados (Aguiar; Bock, 2016), conforme mostra a Figura 1, a seguir.

Figura 1 – Percurso para definição dos núcleos de significação



Fonte: Dados coletados e tabulados da Pesquisa 1 e 2 (2022–2023).

Nesse sentido, o primeiro passo foi fazer a degravação das entrevistas e do grupo focal, mediante seleção das falas dos sujeitos em blocos distintos, de acordo com os questionamentos realizados, organizando assim o material empírico produzido de forma mais direcionada no momento da produção textual. Nas duas pesquisas, essa abordagem teórica e analítica, voltada para a análise crítica e reflexiva sobre a atuação com a BNCC, procurou compreender as po-

líticas públicas por intermédio da perspectiva discursiva apresentada pelos participantes. Com isso, buscou-se proporcionar a construção dos discursos elaborados que, nos diferentes contextos investigados, adquirem conceitos e ações diversificadas nesse processo de interpretação e tradução da política.

Diante das falas que foram selecionadas e transcritas nesses blocos, partimos para o levantamento dos pré-indicadores. Para tanto, selecionamos os trechos mais significativos, de acordo com os objetivos gerais e específicos para a abordagem e discussão sobre nosso objeto de estudo. Esses trechos foram distribuídos em quadros denominados pré-indicadores; neles, tivemos como critério de seleção as aproximações em termos de temáticas a serem discutidas nos indicadores, para então realizarmos o estabelecimento dos núcleos de significação, como mostram os Quadros 1 e 2, adiante.

Dessa forma, a chegada até o estabelecimento dos pré-indicadores se constituiu das respostas dos participantes. Em seguida, quando partimos para a segunda etapa, foi feita a sistematização das informações obtidas, que subsidiaram o estabelecimento dos indicadores, representados nos Quadros 1 e 2.

Para organizar esses indicadores, utilizamos como parâmetro as temáticas das discussões realizadas no GF e nas entrevistas, sobre:

- a) Como os professores recepcionaram e definem a BNCC? Como ocorreu o processo de implementação e atuação da prática docente com a BNCC e o DCRB?
- b) Que tipo de alterações no currículo e na rotina pedagógica foram vivenciadas pelos sujeitos participantes da pesquisa em virtude da chegada da BNCC e do DCRB?
- c) Quais foram as percepções dos professores sobre a BNCC e o DCRB no chão da sala de aula?

Quadro 1 – Alguns exemplos da organização dos indicadores e dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
A maioria das professoras do CMPV, com exceção das coordenadoras e da equipe gestora, tomou conhecimento da BNCC apenas em 2019, quando a Seduc apresentou a Proposta Curricular da rede municipal, na semana pedagógica;	Culturas de prática pedagógica e a chegada da BNCC no CMPV
A Seduc convocou um pequeno grupo de professoras para apresentarem a BNCC e a partir dela construírem a Proposta Curricular Municipal;	
A maioria reconhece a importância da BNCC na sua prática pedagógica, visto que trazem orientações de como devemos trabalhar na sala de aula.	

Indicadores	Núcleos de significação
A maioria das professoras teve dificuldades em se adequar à proposta curricular municipal, considerando desnecessária, visto que já existia um documento norteador no PPP da escola;	Sentidos e significados da política da BNCC, no contexto da prática
O planejamento pedagógico das professoras teve que ser alterado mediante a proposta de trabalho com a BNCC que era voltada para o cumprimento das habilidades elencadas pela Seduc na Proposta Curricular Municipal;	
Os recursos midiáticos também são necessários neste processo, visto que a BNCC destaca a sua importância na concretização da sua proposta;	
Na medida em que as professoras foram se apropriando da Proposta Curricular Municipal, no contexto da prática, a sua atuação foi tomando novos rumos.	
As dificuldades encontradas pelos sujeitos escolares na atuação da política da BNCC foram: a forma de organização dos objetos do conhecimento; o tempo para desenvolvimento das habilidades; a falta de recursos materiais; o livro didático não contempla as habilidades elencadas; não leva em consideração as necessidades e características individuais dos alunos; tira a autonomia do professor; a falta de capacitação sobre a BNCC;	Contribuições, nuances e implicações da política da BNCC no CMPV
As melhorias trazidas pela BNCC foram: inovação da prática pedagógica; o uso das novas tecnologias; o aluno passou a ser visto de forma integral;	
Valorização da habilitação na área e da formação continuada em serviço.	

Fonte: Dados coletados e tabulados da Pesquisa 1 (2022–2023).

Quadro 2 — Alguns exemplos da organização dos indicadores e dos núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Tomamos conhecimento da BNCC com as redes sociais e na escola;	Percurso dos estudos baseados na BNCC
A Secretaria Municipal de Educação criou um grupo de estudo sobre a BNCC para profissionais da educação transmitirem para os professores da rede;	
Através de formação, reuniões e o com a coordenação pedagógica;	
Momentos formativos com os professores e a coordenação nas atividades complementares para apresentação da BNCC.	
A BNCC é um documento importante no campo educacional que está sendo estudado e define as aprendizagens essenciais dos alunos, que devem ser desenvolvidas ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica.	Contextos e sentidos dos professores sobre o documento da BNCC
A BNCC é uma base com princípios que se preocupam com as competências e habilidades, mas a prática em si está ligada à realidade do aluno e da escola.	
A BNCC é considerada como um documento muito amplo que ainda precisa ser explorado pelos professores diante das lacunas presentes nos livros didáticos e as necessidades reais de nossos educandos;	
Que a BNCC não seja apenas um documento engavetado e que na prática o professor e a escola possam planejar na construção da melhoria constante do ensino e que realmente possa se praticar a Educação do Campo.	
As implicações surgiram a partir das exigências com relação ao planejamento, Plano de curso em consonância com competências/habilidades;	Saber e fazer: as implicações da BNCC no contexto da prática
A BNCC implica em todo o meu planejamento, mas eu também preciso me inteirar da realidade em que a escola está inserida e buscar por fora;	
As implicações da BNCC na organização do planejamento e a importância de considerar a realidade da escola;	
A BNCC deixa lacunas em relação ao trabalho com a realidade dos alunos do campo;	
Os desafios encontrados nos componentes diante da proposta da BNCC são a ausência da Educação do Campo e a busca por estratégias para facilitar a aproximação com a realidade do aluno. Se a gente ficar só na BNCC, a gente não contempla a realidade dos nossos alunos.	

Indicadores	Núcleos de significação
O PPP e o regimento são documentos de grande importância que norteiam o trabalho desenvolvido pela escola e precisam ser adequados à realidade de cada escola para atender às necessidades dos estudantes;	Identidade, Reconhecimento e Realidade da Educação do Campo
O processo de (re)elaboração do PPP e a participação da comunidade de forma democrática;	
A Educação do Campo vem de lá para cá;	
A escola é situada no campo, somos e não praticamos a Educação do Campo;	
A necessidade de acontecer uma educação do campo para o campo;	
Procuro trabalhar o componente de ciência voltado para Educação do Campo, que tem, por exemplo, meio ambiente, a questão da alimentação; assim faço uma adaptação.	Mudanças que contemplam as singularidades e as práticas da Educação do Campo
A gente precisa concentrar, elencar e construir nossas prioridades dentro do PPP;	
Pra escola e os professores com ações que contemplem a Educação no Campo;	
A promoção de ações voltadas à cultura local, projetos de meio ambiente para contemplar a Educação no/do Campo.	
Temos que focar em ações para a valorização da Educação do Campo na nossa comunidade. Para isso, precisamos reavaliar, discutir, reunir ideias e estudar sobre a Educação do Campo.	

Fonte: Dados coletados e tabulados da Pesquisa 2 (2022–2023).

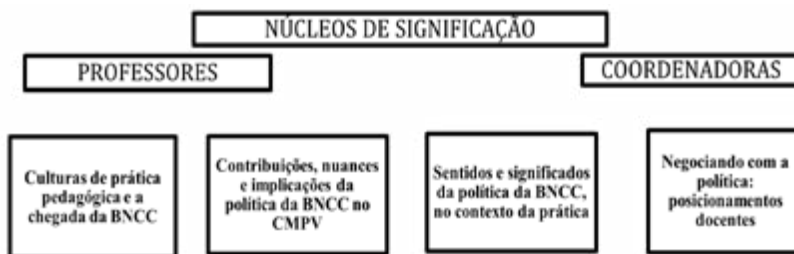
Assim, ao determinar as temáticas para discussão, iniciamos a terceira etapa com o estabelecimento dos indicadores. Para tanto, procuramos selecioná-los em função de critérios como a similaridade ou a possibilidade de articulação entre eles, para as discussões a serem realizadas.

Dessa forma, ao buscarmos distribuir os indicadores de modo que fosse possível uma articulação entre eles, o resultado foi a sistematização de núcleos de significação, cujo fator fundante foram os temas tratados pelos sujeitos ao longo da pesquisa de campo, o que se constituiu nas respostas que serviram para compreendermos a problemática evidenciada na investigação.

Diante disso, na Pesquisa 1 foram selecionados 35 pré-indicadores, que resultaram em 17 indicadores, os quais foram ordenados e convertidos em 4 núcleos de significação, conforme apresenta a Figura 2, adiante. Na Pesquisa 2 foram estabelecidos 41 indicadores, que foram ordenados e se transformaram em 5 núcleos de significação, como mostra a Figura 3, que segue.

A sistematização dos núcleos de significação adotou como critério os questionamentos realizados no GF e nas entrevistas. Para tanto, elencamos em um quadro as perguntas que fizeram parte dos pontos discutidos no GF e que também estiveram presentes nas entrevistas. No entanto, algumas questões ou temáticas que tinham proximidade não foram elencadas.

Figura 2 – Organização dos núcleos de significação na Pesquisa 1



Fonte: Elaborada com base na Pesquisa 1 com as informações produzidas no GF e nas entrevistas (2022).

Figura 3 – Organização dos núcleos de significação na Pesquisa 2



Fonte: Elaborado com base na Pesquisa 2, com as informações produzidas no GF e entrevistas (2022).

É importante destacar que a construção dos núcleos de significação representa a etapa denominada construtiva-interpretativa, pois é atravessada pela compreensão crítica do pesquisador em relação aos fatos, discursos e vivências investigadas, ou seja, um momento mais especificamente voltado para a síntese. É por meio de tal momento que se coloca como fundamental à pesquisa a exploração temática

dos núcleos, discutindo todas as informações obtidas e organizadas em cada núcleo, com aporte e subsídio, em nosso caso, das teorias curriculares e de políticas educacionais estudadas na pesquisa.

Considerações finais

Os núcleos de significação foram fios condutores que sedimentaram a coerência metodológica do trabalho, enquanto estratégia de produção e análise de dados para a pesquisa realizada em educação. Foi possível organizar as informações iniciais, sistematizar os indicadores e núcleos, tal como interpretar de modo mais acurado as significações docentes, conferindo exequibilidade à pesquisa e capacidade de exploração interpretativa do material empírico produzido diante da vasta quantidade de informações geradas. Como dispositivo de interpretação das informações, intencionamos uma análise crítica e reflexiva sobre como a implementação da BNCC ocorreu nas duas escolas participantes da pesquisa. Percebe-se que os núcleos de significação emergem como um recurso metodológico que proporciona ao pesquisador elementos que favoreçam a compreensão dos sentidos e significados implícitos na tessitura contextual das falas dos entrevistados, em nosso caso, sobre como políticas são realizadas em escolas.

A análise dos dados de forma temática possibilitou ir além, como apontam Aguiar e Bock (2016), por meio dos núcleos de significação, como um recurso metodológico que abrange os seguintes movimentos: leituras dos materiais transcritos, identificação dos pré-indicadores, agrupamento dos pré-indicadores em indicadores e a construção dos núcleos para significação. Ponderamos, no entanto, que são sempre interpretações possíveis dos materiais, passíveis de serem sedimentadas e tematizadas de maneira distinta daquela realizada por nós, diante de nossas implicações, de modo a manter a polissemia de qualquer texto e a mensagem sempre viva, sempre em andamento, jamais definida permanentemente. Trata-se de aspectos epistemológicos mais amplos com os quais dialogamos em nossa investigação, em inspiração pós-crítica e discursiva, e que reforçamos novamente (Pimentel Junior, 2022).

A nosso ver, os núcleos de significação, na análise dos resultados de nossas investigações, proporcionaram um conjunto de informações e ideias que exprimem melhor a pluralidade de percepções dos parti-

cipantes e que foram essenciais para compreendermos o processo de apreensão pelos sujeitos sobre nosso objeto de estudo. Sua utilização permitiu sistematizar o que foi mais significativo na tradução que eles obtiveram em suas experiências com a BNCC, nas práticas educativas, em suas escolas.

Esperamos que as considerações discutidas aqui possam contribuir para o melhor entendimento sobre os núcleos de significação como proposta de análise e procedimento, fundamental para o desenvolvimento dos objetivos dentro de uma proposta de pesquisa qualitativa em educação, para além das diversas maneiras de analisar e interpretar os dados qualitativos que contribuam para a apreensão do processo de constituição das significações. Tal aspecto mostra a relevância deste trabalho não só para as pesquisadoras que participaram da sua construção, como também para a sociedade, uma vez que o conhecimento poderá ser apreendido e disseminado por aqueles estudiosos que se interessarem por essa temática, entendendo a teorização complexa e combinada com a qual operamos neste estudo.

Referências

- AGUIAR, W. M. J. de; BOCK, A. M. B. **A dimensão subjetiva do processo educacional: uma leitura sócio-histórica**. Cortez Editora, 2016.
- AGUIAR, W. M. J. de; OZELLA, S.. Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 94, p. 299-322, 2013.
- AGUIAR, W. M. J. de; SOARES, J. R.; MACHADO, V. C. Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão das significações. **Cadernos de Pesquisa [on-line]**, 2015.
- BALL, S. J. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **The Australian Journal of Education Studies**, 1993, v. 13, n. 2, p. 10-17.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BARREIRAS, Secretaria de Educação. **Proposta Curricular – Fundamental II – Caderno 03**. Barreiras, 2023. Disponível em: <https://barreiras.portaleducanet.com.br/?publicacoes-legais>. Acesso em: 9 ago 2024.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.
- LOPES, A. C. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**, maio/jun./jul./ago. 2004, n. 26, p. 109-118, 2004.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. **Em Aberto**, v. 5, n. 31, 1986.

MACEDO, E. Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 11, n. 32, p. 285-296, 2006a.

MACEDO, R. S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro, 2006b.

MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas ou sobre como fazemos nossas investigações. *In*: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, p. 15-23, 2012.

PARAMIRIM. Secretaria de Educação. **Documento Curricular Referencial de Paramirim** – DCRP. Paramirim, 2022. Disponível em: https://www.procedebahia.com.br/publica/documentos/PR8DUEVBQIJ66-20220502-182833--!-1._PA-RECER_n_001_2022.pdf. Acesso em: 9 ago 2024.

PIMENTEL JUNIOR, C. A estruturação do espaço político na teoria do discurso e a investigação de políticas curriculares para o ensino das Ciências. *In*: PIMENTEL JUNIOR, C.; SALES, M. A.; JESUS, R. M. V. (org.). **Currículo e formação de professores: redes acadêmicas em (des)articulação**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2018, p. 66-89.

PIMENTEL JUNIOR, C. Base Nacional Comum Curricular no Oeste da Bahia: políticas da tradução em relatos de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 21, n. 2, p. 901-923, maio/ago. 2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n2.22>. Acesso em: 10 ago. 2024

PIMENTEL JUNIOR, C. Demanda como Unidade de Análise e a Produção de Dados nas Pesquisas em Políticas de Currículo. *In*: ARAÚJO, R. D.; ARAÚJO, F. M. A. (org.). **Processos metodológicos na pesquisa em educação: dispositivos de produção e análise de dados em movimento**. Teresina: EDUFPI, 2020a, p. 323-340.

PIMENTEL JUNIOR, C. Desconstrução de Fundamentos Educacionais, Hiperpolítica e Hegemonia: implicações da teoria do discurso nos estudos curriculares. **Revista Espaço do Currículo**, [S. l.], v. 15, n. 2, p. 1-14, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.15687/rec.v15i2.63669>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PIMENTEL JUNIOR, C. Implicações Pós-estruturais e Criação de Percursos Metodológicos na Pesquisa em Educação e em Políticas de Currículo. *In*: ALMEIDA, M. V. D.; SÁ, M. R. G. B.; ZORDAN, P. (org.). **Criações e Métodos na Pesquisa em Educação**. 1. ed. Porto Alegre: UFRGS / Nota Azul, 2020b, v. 1, p. 238-270. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/criacoes-e-metodos-na-pesquisa-em-educacao/>. Acesso em: 16 ago. 2024.

PIMENTEL JUNIOR, C.; CARVALHO, M. I. S. S.; SÁ, M. R. G. B. Pesquisa (Auto)Biográfica em Chave Pós-estrutural: conversas com Judith Butler. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 1, p. 203-222, jan./abr., 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/PraxEduc.v12i1.0011>. Acesso em: 16 ago. 2024.

STAKE, R. E. **A arte da investigação com estudos de caso**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2012.

YIN, R. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

CAPÍTULO 5

VOZES QUE SE ENTRELAÇAM: SENTIDOS FORMATIVOS DO ESTÁGIO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Pedro Gomes Júnior

Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Maria Beatriz de Farias dos Santos

Serviço Social da Indústria

Maria Adilma Vilela de Almeida

Secretaria Municipal de Educação de Barreiras

Aline Ribeiro Pessôa

Universidade Federal do Oeste da Bahia

Introdução

A docência universitária vem sendo discutida, nas últimas décadas, como um campo de atuação profissional que envolve dimensões complexas relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão. Embora a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996) estabeleça, em seu artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, a formação docente para atuar na Educação Superior historicamente se constituiu de

modo mais centrado na produção do conhecimento científico do que na apropriação de saberes pedagógicos necessários ao trabalho em sala de aula (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2002).

Nesse cenário, o estágio de docência universitária emerge como espaço formativo relevante, pois possibilita ao pós-graduando vivenciar a docência em situação real, articulando, de maneira prática e reflexiva, conhecimentos construídos nas disciplinas do curso, nas orientações de pesquisa e nos diálogos com docentes e estudantes.

No âmbito da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), a obrigatoriedade do estágio de docência para todos os estudantes da pós-graduação *stricto sensu* reforça essa compreensão, reconhecendo-o como experiência constitutiva do processo formativo. No Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), esse estágio é concebido como oportunidade de inserção em atividades pedagógicas na graduação ou na extensão, permitindo que o estudante estabeleça relações entre teoria e prática, identifique desafios da prática docente e reflita sobre os processos de ensinar e aprender no contexto da universidade. Trata-se de um momento que favorece a constituição de posturas profissionais e éticas, bem como o desenvolvimento de uma compreensão crítica da docência universitária como prática socialmente situada.

Considerando esse cenário, este capítulo discute experiências vivenciadas no estágio de docência universitária por egressos do PPGE/UFOB, a partir de narrativas construídas com base em questões norteadoras relacionadas à articulação entre teoria e prática, aos desafios enfrentados e às aprendizagens produzidas no percurso formativo. O objetivo do estudo foi analisar os sentidos atribuídos pelos egressos ao estágio de docência, destacando suas contribuições para a formação docente, bem como as tensões, deslocamentos e transformações que essa experiência possibilitou. Ao assumir as narrativas como elemento central de análise, buscamos valorizar as vozes dos sujeitos que viveram o estágio, compreendendo-as como expressão de percursos formativos singulares e, ao mesmo tempo, coletivamente compartilhados.

O estágio de docência universitária

A formação de professores para atuar no magistério superior tem sido historicamente marcada por tensões entre o domínio do conhecimento específico de determinada área e o desenvolvimento

de saberes pedagógicos necessários à prática docente. A legislação educacional brasileira reconhece a importância da formação para a docência universitária, conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Apesar disso, durante muitas décadas, os programas de pós-graduação *stricto sensu* foram estruturados prioritariamente em torno da pesquisa científica e da produção de conhecimento, conferindo menor visibilidade à dimensão pedagógica da docência universitária (Pimenta; Anastasiou; Cavallet, 2002). Tal configuração produziu um cenário em que o professor, muitas vezes, inicia sua atuação sem ter vivenciado processos sistemáticos de formação voltados às práticas de ensinar.

A atividade docente na universidade não pode ser compreendida como decorrência natural do domínio do conteúdo da área de formação. Além do conhecimento científico, a docência universitária requer a capacidade de planejar, conduzir processos de aprendizagem, mobilizar metodologias, interpretar contextos e dialogar com sujeitos diversos, reconhecendo a complexidade das situações educativas (Masetto, 2012). A docência no ensino superior envolve, portanto, saberes específicos, construídos no exercício da prática e sustentados por princípios éticos, políticos e pedagógicos (Tardif, 2000).

Nessa direção, o estágio de docência universitária assume papel central na formação de mestrandos e doutorandos, ao inserir o estudante em espaços reais de atuação docente, nos quais pode observar, participar e refletir sobre o trabalho pedagógico. O estágio cria condições para que o futuro docente experimente a aula como espaço de encontro, escuta e construção compartilhada de conhecimentos, reconhecendo as dimensões afetiva, ética e social envolvidas na ação pedagógica.

Assim, o estágio de docência universitária não se limita a um procedimento técnico ou obrigatório. Ele constitui um tempo de formação, no qual o pós-graduando é convocado a articular conhecimentos teóricos e metodológicos, analisar sua própria prática e construir novas compreensões sobre o fazer docente. É nesse movimento de aproximação entre o vivido e o pensado, entre experiência e reflexão, que a docência universitária se constitui como práxis, entendida como unidade entre ação e reflexão orientada para a transformação da realidade educativa.

No âmbito da UFOB, o estágio de docência universitária constitui atividade obrigatória para todos os estudantes da pós-graduação stricto sensu, conforme decisão institucional que reconhece a docência como eixo estruturante da formação acadêmico-profissional. Essa compreensão está alinhada ao princípio de articulação entre ensino, pesquisa e extensão, entendido como fundamento da universidade pública e como dimensão constitutiva do trabalho docente. No PPGE, essa orientação é incorporada ao projeto formativo do curso, que concebe o estágio de docência universitária como espaço de inserção do pós-graduando em práticas pedagógicas vinculadas à graduação ou às ações de extensão universitária, sob acompanhamento de um docente orientador (Universidade Federal do Oeste da Bahia, 2021).

Essa organização do estágio privilegia o desenvolvimento de uma experiência formativa situada, em que o estudante da pós-graduação participa do planejamento, da condução de atividades de ensino e da avaliação de processos de aprendizagem, envolvendo-se em momentos de diálogo, observação e reflexão sobre o fazer docente. Essa vivência não se reduz a uma tarefa operacional ou complementar ao percurso acadêmico; ao contrário, pretende constituir-se como oportunidade de construção de saberes pedagógicos e de compreensão crítica da docência universitária. Nesse processo, o pós-graduando é convocado a formular um plano de trabalho, discutir encaminhamentos com o docente supervisor, registrar o percurso desenvolvido e sistematizar suas aprendizagens em relatório final, práticas que favorecem a análise reflexiva do próprio processo formativo (Oliveira; Queiroz, 2023).

Além disso, o PPGE requer que as experiências do estágio sejam socializadas em um espaço coletivo, evento acadêmico promovido pelo Programa, no qual os pós-graduandos compartilham trajetórias, desafios, estratégias e aprendizagens construídas no exercício do estágio de docência universitária. Essa dimensão de socialização é compreendida como parte essencial da formação, pois reconhece o caráter dialógico e colaborativo do trabalho docente, ao mesmo tempo em que reforça a importância de narrar, escutar e aprender com a experiência do outro. Desse modo, o estágio de docência no PPGE articula prática pedagógica, reflexão crítica e produção de sentidos sobre o tornar-se professor universitário, configurando-se como espaço privilegiado de formação.

Percurso metodológico

A investigação apresentada neste capítulo tomou como foco as experiências vivenciadas no estágio de docência universitária, buscando compreender como os egressos significaram essa atividade formativa. As reflexões produzidas pelos participantes foram tratadas como material empírico que permitiu analisar os sentidos atribuídos ao estágio, especialmente no que se refere aos desafios enfrentados e às potencialidades percebidas na articulação entre teoria e prática durante o processo de formação. Trata-se, portanto, de um esforço de compreensão sobre como esse percurso formativo contribuiu para a constituição de modos de ser e exercer a docência no ensino superior.

O presente estudo inscreve-se no campo das pesquisas qualitativas (Bortoni-Ricardo, 2008), por compreender que os fenômenos educativos são atravessados por sentidos, interpretações e experiências situadas. Essa abordagem possibilita examinar processos formativos a partir das perspectivas dos sujeitos envolvidos, valorizando a singularidade das trajetórias e as formas pelas quais os participantes significam o vivido. No caso específico do estágio de docência universitária, interessou compreender não apenas o que ocorreu nessa atividade, mas como os egressos interpretaram, narraram e ressignificaram suas vivências ao longo do processo de formação.

A geração dos dados ocorreu a partir de relatos de experiência elaborados individualmente pelos participantes, dez egressos das duas primeiras turmas do PPGE. Esses relatos, escritos em primeira pessoa, descrevem episódios, percepções, aprendizagens, dificuldades e movimentos reflexivos relacionados ao estágio de docência universitária. Foram considerados como textos que expressam modos particulares de organizar e atribuir sentido à prática docente, ao articularem temporalidades, emoções, expectativas e interpretações sobre os caminhos percorridos na formação. Assim, os relatos não foram tratados como descrições lineares de fatos, mas como construções discursivas que revelam compreensões sobre a docência universitária e sobre a articulação entre teoria e prática.

Os dados foram analisados à luz da Análise de Conteúdo, conforme sistematização proposta por Bardin (2016). A adoção desse referencial permitiu organizar o conjunto dos relatos de modo rigoroso e sistemático, sem perder de vista sua natureza subjetiva e interpretativa.

Assim, a análise ocorreu em três movimentos articulados: pré-análise, exploração do material e tratamento dos dados.

Na etapa de pré-análise, realizou-se a leitura flutuante de todos os relatos, seguida da definição do *corpus* e da elaboração de indicadores iniciais que orientaram a análise. Em seguida, na fase de exploração do material, foram realizados recortes temáticos e a codificação dos trechos mais significativos, buscando identificar regularidades, tensões e singularidades presentes nos relatos. Por fim, no momento de tratamento e interpretação, procedeu-se à construção das categorias analíticas, articulando os achados com o contexto de produção das experiências relatadas.

A análise dos dados seguiu uma perspectiva interpretativa orientada pela busca de sentidos presentes nos relatos. A interpretação não se constitui como busca de verdades absolutas (Bortoni-Ricardo, 2008), mas como produção de leituras possíveis sobre os modos como os egressos significaram suas experiências. Assim, a análise buscou respeitar a complexidade de cada narrativa, preservando sua unidade e explorando os sentidos que emergem quando os sujeitos revisitam e recontam suas vivências formativas.

A sistematização dos dados resultou em quatro categorias analíticas, organizadas a partir da recorrência temática e da convergência interpretativa observadas. As categorias não foram previamente definidas; emergiram da leitura atenta do material e da articulação entre os sentidos atribuídos pelos participantes às suas vivências no estágio de docência. Assim, organizaram-se movimentos relacionados a: (1) integração entre teoria e prática na experiência formativa; (2) desafios e tensões vivenciados no percurso do estágio; (3) ampliação da compreensão sobre a docência no ensino superior; (4) processos de desenvolvimento profissional ao longo do estágio.

Na próxima seção, apresentamos a análise dos dados ilustrada com excertos dos relatos dos participantes, que são identificados pela palavra mestre seguida de um número (por exemplo, mestre 1, mestre 2, mestre 3), de modo a preservar suas identidades.

Sentidos atribuídos ao estágio de docência universitária

A análise dos dados permitiu apreender os sentidos atribuídos pelos participantes ao percurso vivido no estágio de docência, evi-

denciando aprendizagens, deslocamentos e desafios que marcaram sua inserção no ensino superior.

Como mencionado anteriormente, a primeira categoria construída a partir do material empírico, integração entre teoria e prática na experiência formativa, reúne relatos que expressam como os mestrandos mobilizam, tensionam ou resignificam conceitos estudados na pós-graduação ao planejar e conduzir suas atividades docentes.

A análise dos dados evidencia que os participantes relacionam os referenciais teóricos estudados na pós-graduação com as decisões, ações e reflexões que mobilizaram durante o estágio. Os relatos evidenciam momentos em que conceitos relacionados a ensino, aprendizagem e didática se tornam instrumentos de leitura da prática, orientando escolhas metodológicas, planejamentos e intervenções em sala de aula. A integração entre teoria e prática aparece tanto como desafio quanto como possibilidade concreta de resignificar a atuação docente, revelando o estágio de docência universitária como um espaço privilegiado para experimentar, observar e elaborar aprendizagens que dialogam com a formação acadêmica.

Os participantes destacam que o estágio possibilitou o encontro entre o que estudavam e o que realizavam na prática. Mestre 1 sintetiza esse entendimento ao afirmar que “o Estágio se constituiu como atividade indispensável à minha formação docente e, à medida em que era desenvolvido, mais se percebia a intrínseca relação entre teoria e prática”. Mestre 2 reforça essa perspectiva ao destacar que o estágio foi “uma oportunidade fundamental para aliar teoria e prática”, pois permitiu observar “como os conceitos teóricos se manifestam na prática, possibilitando ajustes e aprimoramentos nas abordagens pedagógicas”.

Para Mestre 3, essa articulação aparece como continuidade formativa ao afirmar que o estágio de docência universitária “oportunizou estabelecer a relação entre aspectos teóricos estudados na licenciatura e no mestrado, e a prática”. Mestre 4, por sua vez, amplia essa reflexão ao compreender o estágio como superação de um modelo de docência aplicado e técnico, ao afirmar que a experiência favoreceu “uma formação na perspectiva de práxis reflexiva”.

Essas vozes convergem para a compreensão do estágio como espaço de construção da docência, no qual teoria e prática não se opõem, mas se iluminam mutuamente. Essa compreensão encontra respaldo

nas contribuições de Pimenta e Lima (2004), que concebem o estágio como um momento privilegiado de articulação entre conhecimento teórico e prática pedagógica. Para esses autores, a formação do professor não se realiza pela simples aplicação da teoria em situações concretas, mas pela reflexão crítica sobre a prática, entendida como fonte de questionamentos, análise e produção de novos sentidos para a atividade docente.

No conjunto dos dados, também se destacam os trechos que fazem referência às dificuldades encontradas ao longo do estágio, evidenciando desafios e tensões que atravessaram o processo formativo. Os participantes mencionam situações que exigiram ajustes no planejamento, manejo de imprevistos, reorganização de estratégias e tomada de decisões em tempo real, bem como sentimentos de insegurança e dúvidas diante das exigências do novo papel assumido. Esses relatos indicam que o estágio envolveu o enfrentamento de dilemas que impulsionaram reflexões sobre a própria atuação, assim como sobre as condições concretas da docência no ensino superior. A experiência de lidar com essas tensões constituiu, portanto, parte significativa do percurso vivido, contribuindo para ampliar o olhar dos mestrandos sobre os desafios do trabalho docente e sobre as aprendizagens que emergem justamente dessas situações.

Entre esses desafios, os participantes destacam especialmente o tempo reduzido para o estudo do material didático, a heterogeneidade das turmas compostas por licenciandos de diferentes áreas e a necessidade de conciliar o estágio de docência universitária com outras demandas acadêmicas e profissionais, como o desenvolvimento da pesquisa do mestrado, o cumprimento da carga horária das disciplinas e o trabalho. Esses aspectos aparecem recorrentemente nos relatos, como demonstram as vozes dos mestres transcritas a seguir:

Um primeiro se refere à questão do tempo, porque cursei o mestrado sem a licença para estudos; portanto, conciliar a vida acadêmica e o trabalho foi extremamente difícil. Uma outra questão diz respeito à dificuldade de equilibrar os teóricos que embasam a pesquisa que estava em desenvolvimento (mestre 1).

Conciliar o processo da minha pesquisa no tocante à escrita do projeto para qualificação e as leituras e atividades pertinentes ao trabalho com os estudantes do componente curricular Educação Matemática I (mestre 4).

Enquanto desafio, posso sinalizar o tempo que precisou ser organizado para a realização do estágio que ocorreu paralelo ao desenvolvimento da pesquisa, cumprimento dos créditos das pós-graduação e o trabalho (mestre 5).

Um dos principais desafios foi lidar com a heterogeneidade dos alunos, que incluíam estudantes de diferentes cursos, como bacharelado e licenciatura, todos reunidos em um mesmo ambiente de aprendizagem (mestre 6).

Esses relatos sugerem que o estágio de docência universitária coloca o pós-graduando diante da complexidade real do ensino superior, exigindo tomadas de decisão, negociação de tempos, escuta e adaptação às condições concretas de trabalho. Ao mesmo tempo, evidenciam que esses desafios não se configuram apenas como obstáculos, mas como situações que provocam reflexão, revisão de posicionamentos e elaboração de novos modos de agir. A vivência dessas tensões contribui para que o futuro docente desenvolva maior consciência sobre as demandas que estruturam o cotidiano universitário e reconheça que o processo formativo é marcado por movimentos de incerteza, aprendizagem e reinvenção das próprias práticas. Desse modo, os desafios relatados não apenas revelam as condições objetivas do estágio, mas também funcionam como elementos constitutivos da formação, preparando o mestrando para lidar com a dinâmica própria da docência no ensino superior.

A complexidade que aparece nos relatos dos participantes dialoga com a perspectiva de Tardif (2000, 2012), para quem a construção dos saberes profissionais ocorre na articulação entre o conhecimento teórico e os desafios concretos da atividade docente. Nessa perspectiva, são justamente as situações de incerteza, os dilemas e as tensões enfrentadas na prática que impulsionam processos reflexivos mais aprofundados e favorecem a construção de saberes docentes. Nessa direção, os desafios vivenciados no estágio revelam as condições objetivas do exercício docente e se constituem em momentos formativos essenciais, nos quais o mestrando interpreta sua experiência, revisita concepções e elabora novos modos de compreender e atuar no ensino superior.

A categoria de análise que trata da ampliação da compreensão sobre a docência no ensino superior evidencia um deslocamento importante nas percepções dos participantes ao longo do estágio. À medida que se envolveram com o planejamento das aulas, a mediação

com os estudantes e o acompanhamento do professor orientador, os mestrandos passaram a reconhecer dimensões da prática docente que não lhes eram plenamente perceptíveis antes da experiência. Os relatos mostram que a docência universitária deixou de ser vista apenas como transmissão de conteúdos e passou a ser compreendida como uma atividade complexa, marcada por decisões pedagógicas, responsabilidade formativa e atenção às necessidades concretas das turmas.

A ampliação desse olhar se expressa nos excertos que evidenciam a construção de uma compreensão mais crítica, situada e aprofundada sobre o papel do professor no ensino superior, como ilustrados a seguir:

Só depois de vivenciar a sala de aula é que percebi o peso da responsabilidade formativa. Eu não estava apenas explicando um conteúdo; estava contribuindo para a formação de futuros profissionais. Essa consciência transformou meu modo de pensar a aula (mestre 3)

Eu pensava que o professor universitário sempre tinha total controle da situação. No estágio, vi que nem sempre é assim. Tem dias em que as coisas não saem como planejado, e mesmo assim a aula acontece. Isso mudou minha visão: ensinar também é lidar com o imprevisível (mestre 5)

Eu achava que ser professor universitário era basicamente dominar o conteúdo e saber explicar. No estágio, percebi que a aula depende muito mais de escolhas pedagógicas, do tipo de atividade que proponho, da forma como organizo o tempo e de como respondo ao que a turma traz. Foi a primeira vez que entendi que a docência envolve muito mais do que eu imaginava (mestre 7)

Com o estágio entendi que o ensino na universidade exige muito mais escuta do que eu imaginava. Quando comecei a prestar atenção no que os estudantes diziam e no que deixavam de dizer percebi que isso orientava minhas decisões durante a aula. Antes eu não tinha essa sensibilidade.

Quando comecei a planejar as aulas, percebi que teoria nenhuma dá conta sozinha. Precisei pensar em quem eram meus estudantes, no curso deles, na realidade deles. Isso me mostrou que ensinar não é replicar modelo, mas construir caminhos possíveis para aquela turma específica (mestre 9)

Acompanhar minha orientadora me fez enxergar detalhes que eu nunca tinha percebido: as perguntas que ela faz, a forma

como circula entre os grupos, como acolhe ou tensiona um comentário. Tudo isso me ajudou a entender que a docência é um trabalho muito artesanal, feito de pequenos gestos que fazem diferença (mestre 10)

A análise dos dados evidencia que a participação no estágio oportunizou aos mestrandos um alargamento significativo da compreensão sobre o que significa exercer a docência no ensino superior. A experiência concreta da sala de aula, aliada ao acompanhamento do professor orientador e às demandas reais das turmas, conduziu os participantes a revisitar concepções iniciais, questionar expectativas e reconhecer a complexidade do trabalho docente na universidade. Esse movimento de deslocamento e reconstrução de sentidos demonstra que a compreensão da docência universitária não se produz apenas a partir de referenciais teóricos, mas, sobretudo, do confronto entre tais referenciais e a prática vivida, o que caracteriza o estágio como espaço privilegiado de aprendizagem profissional. Ao ampliar o olhar sobre a docência universitária, os participantes passam a reconhecer a multiplicidade de dimensões que compõem essa atividade e assumem percepções mais críticas e contextualizadas acerca do papel do professor no ensino superior.

A ampliação da compreensão sobre a docência no ensino superior expressa nos relatos dos participantes do estudo indica que o estágio de docência universitária possibilita a construção de novos entendimentos sobre a docência no ensino superior e favorece a formação docente em sentido mais crítico e contextualizado.

Essa ampliação de compreensão sobre a docência universitária aproxima-se do que propõe Tardif (2000), ao afirmar que os saberes docentes se constroem na interação entre referências teóricas e experiências concretas de ensino. Nessa mesma direção, Pimenta e Lima (2004) entendem o estágio como espaço de reflexão crítica sobre a prática, no qual o futuro professor revisita concepções e elabora novos sentidos para sua atuação. Os relatos dos participantes, assim, revelam esse movimento de construção formativa, no qual a experiência vivida amplia e ressignifica o entendimento sobre o trabalho docente no ensino superior.

A categoria de análise que trata dos processos de desenvolvimento profissional ao longo do estágio evidencia como a experiência possibilitou aos participantes reconhecerem transformações em sua

forma de compreender e exercer a docência. Os relatos mostram que, ao longo das atividades desenvolvidas, os mestrandos passaram a identificar avanços em sua autonomia, maior segurança para conduzir as aulas e uma capacidade ampliada de refletir sobre as próprias escolhas pedagógicas.

Esses movimentos, descritos pelos participantes, revelam que o estágio funcionou como um espaço de elaboração e consolidação de aprendizagens, favorecendo a construção gradual da identidade docente e a percepção de que o desenvolvimento profissional se dá de maneira contínua e situada.

Mesmo já atuando na Educação Básica, percebi que o ensino superior exige outro tipo de preparação. No estágio, precisei repensar minha postura, porque os estudantes adultos trazem questionamentos diferentes e isso me levou a desenvolver novas formas de organizar a aula e dialogar com a turma (mestre 10).

A vivência no estágio me mostrou que algumas habilidades que desenvolvi na escola básica, como adaptação de atividades e manejo de turmas heterogêneas, também são necessárias na universidade, mas de um modo mais refinado. Senti que fui ampliando minha capacidade de planejar e justificar pedagogicamente minhas escolhas (mestre 12).

O compromisso da reflexão se fez presente e possibilitou a práxis no estágio, permitindo uma significação do compromisso com o ensino, a formação para a docência e a atuação profissional no ensino superior, sobretudo em cursos de formação de professores (mestre 2).

Foi uma oportunidade de inserir-me em toda a dinâmica do Ensino Superior, na perspectiva do planejamento, da consecução das aulas, da avaliação e, sobretudo, do papel do docente para a boa formação do profissional (mestre 4).

Os dados permitem compreender que o desenvolvimento profissional vivido no estágio não se restringiu às aprendizagens pontuais de cada aula, mas envolveu um processo mais amplo de reconstrução de percepções, fortalecimento da identidade docente e ampliação da autonomia profissional. Ao reconhecerem mudanças em sua postura, em suas escolhas pedagógicas e na maneira de interpretar as demandas do ensino superior, os mestrandos evidenciam que o estágio

se configurou como um espaço efetivo de formação, no qual teoria e prática se entrelaçam e produzem novos sentidos para o exercício da docência no ensino superior.

Esse movimento aproxima-se da compreensão de Pimenta e Lima (2004), quando afirmam que o estágio representa um espaço privilegiado de análise crítica da própria atuação. Nessa perspectiva, o mestrando interpreta e reelabora sua prática à luz dos referenciais que mobiliza. Assim, a trajetória descrita pelos participantes evidencia que o estágio contribuiu para consolidar processos de aprendizagem profissional que articulam teoria e experiência, sustentando a construção de modos mais conscientes e contextualizados de exercer a docência no ensino superior.

Considerações finais

A análise dos dados do estudo discutido neste trabalho permitiu compreender como o estágio de docência universitária, no âmbito do PPGE, se configura como um espaço privilegiado de formação, no qual teoria e prática se articulam de modo dinâmico e situado.

As quatro categorias de análise construídas — (1) integração entre teoria e prática na experiência formativa; (2) desafios e tensões vivenciados no percurso do estágio; (3) ampliação da compreensão sobre a docência no ensino superior; (4) processos de desenvolvimento profissional ao longo do estágio — evidenciaram que a inserção dos mestrandos no ensino superior mobilizou aprendizagens diversas, desde a integração entre referenciais teóricos e decisões pedagógicas até o enfrentamento de desafios, tensões e incertezas próprias da docência universitária. Ao vivenciarem essas experiências, os mestrandos ampliaram sua compreensão sobre o trabalho docente no ensino superior e reconheceram a complexidade que atravessa esse campo de atuação.

De modo especial, os relatos mostraram que o estágio favoreceu processos de desenvolvimento profissional, ao possibilitar a elaboração de novas formas de planejar, mediar e interpretar o ensino. Os participantes identificaram mudanças em sua postura, em suas escolhas pedagógicas e na maneira de compreender o papel formativo do professor, revelando deslocamentos que contribuíram para a construção de uma identidade docente mais crítica, consciente e comprometida.

Nesse sentido, os achados deste estudo dialogam com perspectivas teóricas que concebem a formação docente como processo contínuo, marcado pela reflexão sobre a prática e pela produção de saberes situados. A experiência do estágio, tal como narrada pelos mestrands, confirma a importância de espaços formativos que permitam o contato direto com as demandas do ensino superior, criando oportunidades para questionamento, ressignificação e aprofundamento das próprias concepções de docência.

Assim, o estudo desenvolvido evidencia que o estágio de docência universitária não apenas aproxima o pós-graduando do cotidiano universitário, mas também se constitui como um campo fértil para o desenvolvimento profissional e para a construção de práticas pedagógicas mais fundamentadas e responsivas às realidades concretas do ensino.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. 2. ed. rev. São Paulo: Summus, 2012.
- OLIVEIRA, A. D. S. de; QUEIROZ, K. C. A. L. Estágio de docência na pós-graduação: a proposta do PPGE da UFOB. In: PESSÔA, A. R.; Figueiroa, A. M. S.; Barreto, J. R. O. (org.). **Estágio de docência universitária: múltiplos olhares**. 1. ed. Salvador, 2023. p. 21-37.
- PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C.; CAVALLET, V. J. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Revista de Educação CEAP**, v. 10, n. 36, p. 103-113, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13. ed. Petropólis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, ANPED, p. 5-24, jan./fev./mar./abr., 2000.
- UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA. Conselho Universitário. Resolução CNR/CONSUNI/UFOB, n. 004, de 20 de maio de 2021. **Aprova o Regulamento do Programa de Pós-Graduação em Ensino, do Centro das Humanidades, da Universidade Federal do Oeste da Bahia**. Barreiras: Conselho Universitário, 2021. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/16e0mZjVvycUvZzqh-x-knZQl-GApfGqda/view>. Acesso em: 16 maio 2024.

CAPÍTULO 6

PESQUISAS SOBRE POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO MESTRADO EM ENSINO

Janete Oliveira Lopes Nascimento
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz
Universidade Federal do Oeste da Bahia

Martta Veracy Silva Vilaça do Nascimento
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Meire Fabíola Andrade Pignata Silva
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

Introdução

Este capítulo socializa achados de pesquisas realizadas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), vinculado à linha de pesquisa Ensino, Formação Docente e Prática Pedagógica e desenvolvido em aderência às atividades do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente/UFOB, que assumiram como problemática de estudo, de forma focalizada ou pelas interfaces, as políticas públicas e gestão educacional e escolar. São três produções que se aproximam pela compreensão de que a

escola é uma instituição social com propósitos de atendimento às necessidades humanas de apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos, mediante a atividade de ensino proporcionada pela escola (Saviani, 2013, 2015).

Assim, historicamente, a existência da escola e as questões atinentes aos seus processos de ensino e à promoção das aprendizagens dos estudantes decorrem também de decisões governamentais configuradas em políticas educacionais. A materialidade das políticas dependerá de ações e outras disposições de intencionalidades e energia dos profissionais que estão em cargos de gestão educacional e escolar, proporcionalmente às suas devidas atribuições e autonomia relativa. Entendemos que os resultados desejados das políticas educacionais poderão se tornar realidade, a depender das condições objetivas de sua produção e de sua colocação em ação, admitindo, neste movimento, traduções regionais e locais, contudo direcionadas e coordenadas pelos fins que justificaram suas produções. Assim sendo, políticas públicas educacionais e gestão são indissociáveis para a efetividade do direito à educação escolar nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 1996, bem como dos interesses político-pedagógicos dos órgãos que representam a gestão educacional no Brasil, entre eles: Ministério da Educação (MEC) e secretarias de Educação.

Com esse entendimento, a produção acadêmico-científica em um mestrado em ensino que aborde as políticas públicas para e na escola, bem como suas articulações com os processos de gestão, constitui produção em potencial para a identificação e análise das realidades concretas que estruturam as condições de ensino na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental e Ensino Médio, pela problematização dos múltiplos interesses que disputam a educação escolar no Brasil.

Se educação escolar é uma questão pública, o que “o governo escolhe ou não fazer” (Dye, 1984 *apud* Souza, 2003, p. 13) afeta as condições de funcionamento da escola mediante o trabalho dos profissionais do magistério e de outros que realizam suas atividades laborais para que o ensino seja concretizado. A título de ilustração, estão as decisões no âmbito dos governos e outros grupos de interesses que concorrem diretamente para a profissionalização docente (formação inicial, continuada, carreiras, condições materiais de trabalho, entre

outras), que encadeiam, com coerências ou incoerências, as respostas institucionais para o alcance dos propósitos do ensino na Educação Básica. Também as políticas que definem o currículo escolar, as avaliações externas, as de financiamento, entre outras.

Com essas considerações, nos termos de Souza (2003, p. 14), entendemos que as políticas públicas educacionais são um processo

através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real. Pela sua natureza holística, refletem e traduzem as relações de poder e as contradições da sociedade, notadamente influenciadas pelos projetos de grupos hegemônicos.

Assim, corroboramos Vieira (2007, p. 53) ao afirmar que “as políticas que traduzem as intenções do Poder Público, ao serem transformadas em práticas se materializam na gestão”.

E sobre gestão, nos juntamos a Bordignon e Gracindo (2006, p. 147) na defesa de que a gestão educacional é um “processo político-administrativo contextualizado, através da qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. Nesse sentido, na dinâmica dos processos de elaboração, tradução e reelaboração das políticas, especialmente em contextos regionais e locais, a visibilidade está na gestão das políticas. Historicamente e paradoxalmente, na maioria das situações, as políticas são elaboradas e aprovadas em um contexto nacional, e as secretarias municipais são posicionadas como órgãos que as colocam em prática, negando a possibilidade de esses órgãos assumirem a elaboração e condução das políticas como respostas aos problemas locais mais imediatos e contextualizados com as necessidades, assim como dimensionados em força de trabalho dos seus profissionais. Importa a explicação de que a gestão educacional ocorre no âmbito das instâncias de educação dos governos, e a escolar situa-se na escola.

Nessa lógica, as secretarias de Educação, seja estaduais ou municipais, são lócus privilegiados de materialização do direito à educação escolar, uma vez que podem ter a titularidade da elaboração das políticas e, pelo esforço coletivo, potencializar as políticas de escala nacional. Em ambas as condições, entre o texto e a realidade concreta

há um campo de interesses e desdobramentos nem sempre coerentes e articulados. Conforme aborda Mainardes (2006), trata-se de um movimento de tradução de políticas, que passam do discurso do texto para as efetivas ações nas diferentes realidades locais. A recepção de um programa nacional na Secretaria Municipal de Educação (SME) e nas escolas representa o contexto da prática¹, onde a política está sujeita à interpretação e recriação.

É oportuno sublinhar que as condições de ensino na escola pública de Educação Básica refletem decisões políticas e a energia empreendida na gestão dos meios para o alcance dos fins planejados. Por isso, a importância de estudos que analisam as políticas públicas educacionais e a gestão para o desvelamento das ideias e decisões, bem como das camadas políticas, econômicas e ideológicas que perpassam as gestões, seja macro ou micro, e que, conseqüentemente, afetam o ensino escolar.

Por isso, a necessidade de formação crítico-emancipatória (Silva, 2016) para a desalienação dos profissionais que materializam projetos políticos capitalista-liberais na escola sob o discurso de que o trabalho pedagógico é independente das decisões políticas e das práticas de gestão que instituem a educação escolar, a escola e sua institucionalização. Alinhadas a esse posicionamento e com o propósito de produção de dados para conhecimento contextualizado da realidade da educação escolar em municípios que compõem o Território de Identidade Bacia do Rio Grande, no estado da Bahia², socializamos três pesquisas que, entre outras do PPGE, tomaram as políticas e gestão como campo de conhecimento do qual emergiram os objetos

1 Lugar onde ela produz efeitos e conseqüências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original.

2 A Lei Estadual n. 13.214, de 29 de dezembro de 2014, que dispõe sobre os princípios, diretrizes e objetivos da Política de Desenvolvimento Territorial do Estado da Bahia, define Território de Identidade como unidade de planejamento de políticas públicas do Estado da Bahia, constituída por agrupamentos identitários municipais, geralmente contíguos, formados de acordo com critérios sociais, culturais, econômicos e geográficos, reconhecidos pela sua população como o espaço historicamente construído ao qual pertencem, com identidade que amplia as possibilidades de coesão social e territorial, conforme disposto no Plano Plurianual do Estado da Bahia. Considerando o agrupamento de municípios em vigência no contexto de realização desta pesquisa, o referido Território de Identidade compreende os seguintes municípios: Angical, Baianópolis, Barreiras, Buritirama, Catolândia, Cotegipe, Cristópolis, Formosa do Rio Preto, Luís Eduardo Magalhães, Mansidão, Riachão das Neves, Santa Rita de Cássia, São Desidério e Wanderley.

de estudo. Ambas estão, de forma aproximada, comprometidas com o Materialismo Histórico-Dialético, método “que permite uma apreensão radical (que vai à raiz) da realidade, enquanto práxis, isto é, unidade de teoria e prática na busca da transformação e de novas sínteses no plano do conhecimento e no plano da realidade histórica” (Frigotto, 2010, p. 79–86).

A seguir, apresentaremos recortes das pesquisas com o objetivo de disseminar as possibilidades de produção de conhecimentos sobre políticas públicas educacionais e gestão, na perspectiva de projetarem elementos da realidade concreta da educação escolar no Território de Identidade Bacia do Rio Grande – BA, os quais podem sugerir as condições que apoiam os processos de ensino na Educação Básica.

Pesquisa sobre o atendimento educacional especializado e as demandas para a gestão educacional em secretarias municipais

A pesquisa intitulada “A implementação do Atendimento Educacional Especializado em municípios do Território de Identidade Bacia do Rio Grande-BA: políticas e práticas da educação especial na perspectiva da inclusão”, de Janete Oliveira Lopes Nascimento, foi defendida em 2023. Teve como objetivo geral analisar, na perspectiva da educação inclusiva, a atuação das secretarias municipais do Território de Identidade Bacia do Rio Grande, órgãos centrais da gestão educacional, na viabilidade do direito ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), e contou com a participação de 4 (quatro) municípios do referido território. Neste texto, optamos pela exposição dos marcos regulatórios que definiram as condições para a implementação do AEE.

O *start* para a gestão educacional, no âmbito de secretarias municipais proverem as condições necessárias para o direito ao AEE, foi a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPI) (Brasil, 2008b), mediante os programas e ações da Educação Especial do governo federal, com fundamentos no acesso e permanência de todos os estudantes no ensino regular.

Reiteramos que o AEE já estava previsto no artigo 208, inciso III da CF/1988, que define como dever do Estado o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na

rede regular de ensino” (Brasil, 1988). Após muitos debates em torno da garantia desse direito, foram elaborados diversos documentos normativos e a Educação Especial, ao longo dos anos, se constituiu modalidade da Educação Básica que realiza o AEE.

A LDB (1996) prevê que a Educação Especial, enquanto modalidade da educação escolar, seja inserida em uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especializados, a fim de garantir e promover as potencialidades dos estudantes do grupo da Educação Especial. Nesse sentido, não basta apenas que esse estudante esteja inserido em uma sala de aula; é necessário que, além das adaptações físicas, a escola ofereça o AEE, atendimento paralelo às aulas regulares, para que ele possa desenvolver suas potencialidades.

Nessa conjuntura, no início do século XXI, publicou-se a Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001, que, em conformidade com a LDB/1996, institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades (Brasil, 2001, 1996). A referida Resolução sugere que, em alguns casos, o ensino comum seja substituído pelo AEE nas classes especiais de ensino, o que contrapõe a atual concepção de inclusão escolar. Acrescenta ainda que o retorno dos estudantes do grupo da Educação Especial às classes comuns dependeria do seu desenvolvimento, da decisão da família e da avaliação pedagógica realizada pela escola.

Constata-se que a referida resolução não estava fundamentada na perspectiva inclusiva, uma vez que definiu que, a depender da deficiência, os estudantes da Educação Especial fossem atendidos em escolas especiais. De maneira inaugural e avançando em relação às lógicas vigentes até 2008, a PNEEPEI define que todos os estudantes, independentemente da deficiência que apresentam, devem frequentar as classes comuns de ensino juntamente com os demais e, no turno oposto, o AEE, na mesma escola ou em outra próxima. As Diretrizes Operacionais da Educação Especial para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, publicadas após a PNEEPEI (2008), por meio da Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009, definem no seu art. 1º que os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no AEE (Brasil, 2009).

Observa-se que o termo “preferencialmente”, trazido no artigo 58 da LDB, é suprimido. Desse modo, a Resolução n. 4/2009, em conso-

nância com a PNEEPEI (2008), já não sugere que os estudantes do grupo da Educação Especial, em alguns casos, frequentem classes ou escolas especiais, mas sim classes comuns nas escolas de ensino regular e, no turno oposto, o AEE. Define ainda, no seu art. 5º, que esse atendimento é de caráter complementar ou suplementar à escolarização e deve ser realizado “prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns”. No que tange ao trabalho pedagógico do AEE, o art. 9º da Resolução n. 4/2009, apresenta as orientações.

Em linhas gerais, o trabalho do AEE é realizado em parceria com a sala comum. Assim, compreende-se que a função do professor do AEE é identificar habilidades e necessidades dos estudantes, organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade e orientar os professores das salas comuns sobre os serviços que devem ser realizados para a participação e aprendizagem dos estudantes da Educação Especial, entre outras atribuições previstas no artigo 13 da Resolução n. 4/2009.

Para tanto, as SME e as escolas devem criar condições para que os professores possam explorar as potencialidades de todos os estudantes, de forma dialógica, interativa, interdisciplinar e inclusiva entre o AEE e a sala comum. Em consonância com a PNEEPEI (2008), a Resolução n. 4/2009, define no seu art. 12 que, para atuação no AEE, o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial. Com isso, compreende-se que, na organização da modalidade da Educação Especial, as SME devem observar a formação de professores para o AEE e, consequentemente, para o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

No que concerne à formação de professores, no intuito de promover a implementação da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído pelo Decreto n. 6.094/2007, buscou fortalecer e ampliar a formação de professores para a Educação Especial na perspectiva inclusiva e implantar Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) nas escolas da Educação Básica e educação superior, espaços pensados para a oferta do AEE (Brasil, 2007). Reiteramos que, a partir da PNEEPEI, o AEE deixa de existir de forma substitutiva e passa a integrar a proposta pedagógica da escola. Para estimular esse serviço de inclusão escolar nas redes públicas

de ensino, o MEC financiou a implantação de SRM nos municípios, principalmente no período de 2005 a 2010.

Nesse contexto, surgiu o Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, instituído pela Portaria do MEC n. 13, de 24 de abril de 2007 (Brasil, 2007). O programa contemplou as demandas das secretarias de Educação, apresentadas no Plano de Ações Articuladas (PAR), tendo como critério atender escolas públicas com matrícula de estudantes público-alvo da Educação Especial em classe comum do ensino regular, registradas no Censo Escolar.

Para a implementação do AEE, o MEC disponibilizou às secretarias de Educação documentos orientadores para a materialização desse serviço em suas redes, a exemplo do *Manual de Orientação: Programa de Implantação de Sala de Recursos Multifuncionais* (Brasil, 2010) e do *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (Brasil, 2012). Esses documentos objetivaram informar aos sistemas de ensino ações do programa, instituído pelo Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Especial (Seesp) (2010) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (2012), para apoiar a organização e oferta do AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados no ensino regular.

O Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011, define as SRM como “ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado”. Esses recursos visam eliminar barreiras que impedem a plena participação dos estudantes no ambiente educacional e social. Reiteramos que, de acordo com a legislação vigente, todos os estudantes público-alvo da Educação Especial devem ser matriculados nas classes comuns, em uma das etapas, níveis ou modalidade da Educação Básica, e no AEE, ofertado no turno oposto ao do ensino regular, nas SRM.

Segundo expresso no *Documento Orientador do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais* (Brasil, 2012), para fins de planejamento, acompanhamento e avaliação dos recursos e estratégias pedagógicas e de acessibilidade utilizadas no processo de escolarização, a escola institui a oferta do AEE, contemplando na elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) aspectos do seu

funcionamento, tais como: carga horária para os estudantes do AEE, individual ou em pequenos grupos, de acordo com as necessidades educacionais específicas; espaço físico com condições de acessibilidade e materiais pedagógicos para as atividades do AEE; professores com formação para atuação nas SRM; articulação entre os professores da Educação Especial e do ensino regular e formação continuada de toda a equipe escolar; oferta de vagas no AEE para estudantes matriculados no ensino regular da própria escola e de outras escolas da rede pública, conforme demanda e registro anual no Censo Escolar das matrículas no AEE.

Com relação à adesão, cadastro e indicação das escolas, o referido documento orientou que cabia à SME efetuar todo esse processo por meio do Sistema de Gestão Tecnológica do Ministério da Educação (Sige-tec). Depois da adesão, deveriam ainda informar às escolas sobre a adesão ao Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais; monitorar a entrega e instalação dos recursos nas escolas; orientar as escolas quanto à implantação das salas de recursos multifuncionais e à institucionalização da oferta do AEE no PPP; acompanhar a organização e oferta do AEE pela escola; validar as informações de matrícula dos estudantes público-alvo da Educação Especial junto ao Censo Escolar; promover a assistência técnica, a manutenção e a segurança dos recursos disponibilizados; apoiar a participação dos professores nos cursos de formação continuada para o AEE; e regularizar o patrimônio após a publicação do termo de Doação pela Secadi.

A Nota Técnica do MEC n. 42, de 16 de junho de 2015, definiu que a disponibilização dos recursos de tecnologia assistiva, no âmbito do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, visou apoiar a organização e oferta do AEE, não devendo esses materiais ser realocados para fins escusos a este atendimento. Os recursos pedagógicos de acessibilidade deveriam ser utilizados pelo estudante em sala de aula ou em domicílio, sendo vedado o desvio com outros propósitos.

Em se tratando do AEE, outro documento que merece destaque é o Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, com vigência de 10 (dez) anos, de 2014 a 2024. Essa política educacional define, na Meta 4, a universalização do acesso da população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super-

dotação ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de SRM, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014).

Destarte, os entes federados deverão prever em seus respectivos planos de educação metas e estratégias para garantir o pleno acesso à educação regular e ao AEE, complementar ou suplementar à formação dos estudantes público-alvo da Educação Especial, em consonância com o disposto na Meta 4 do PNE. A partir desse compromisso, amplia-se o acesso ao ensino regular e ao desenvolvimento de políticas públicas voltadas à inclusão escolar nos sistemas de ensino brasileiros. Nesse sentido, é de extrema importância que a gestão municipal da educação se comprometa com a inclusão de todos e, portanto, com a garantia do AEE, tendo como princípio uma política de educação inclusiva.

Notadamente porque o número de matrículas de pessoas com deficiência na rede regular de ensino vem crescendo a cada ano. Isso aumenta a responsabilidade da gestão educacional no âmbito das SME frente às demandas existentes para esse público. Vemos que, mesmo com as políticas e programas na perspectiva de uma educação inclusiva, em nível federal, as ações das SME na implementação do AEE em seus municípios, ou seja, em cada contexto da prática, são basilares na materialização dessa política.

Compreende-se que o responsável pela gestão da educação no município não deve ser apenas um executor das políticas de governo, mas, sobretudo, um articulador e mobilizador na construção de políticas municipais e gestão da Educação Especial. O movimento de abertura para novas possibilidades de culturas, políticas e práticas inclui, no campo da gestão educacional que se concretiza pelo trabalho em uma secretaria municipal da educação e sua rede de escolas, a responsabilidade de: a) acolhimento de uma política, a exemplo do PNEEPEI; b) estudo e análise das condições objetivas que viabilizam o atendimento dos objetivos da política; c) definição de estratégias que não minimizem o direito à educação escolar; d) especificidade de uma estrutura organizacional; e) profissionais com formação que conduzam as demandas, entre outras.

Essas condições são, no nosso entendimento, importantes para que uma secretaria municipal da Educação assuma uma modalidade, a título da Educação Especial, e viabilize a elaboração de projetos e ações em consonância com esse pensamento da inclusão. Entende-

mos que a inclusão em educação é um processo amplo, de luta pela participação e aprendizagem de todos, independentemente de deficiência, cor, sexo, gênero, raça, etnia, dentre outras questões. O AEE deve ser mediado pelo próprio gestor municipal da Educação Especial.

Compreende-se que o AEE tem um papel primordial, uma vez que possibilita a identificação das barreiras que impedem o desenvolvimento dos estudantes nas classes regulares e, em articulação com os professores da sala comum, elabora recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminá-las. Além disso, o trabalho do AEE busca constantemente parceria entre a escola, família e redes de apoio. Diante disso, qualquer que seja o período em que o dirigente municipal de Educação assuma uma secretaria municipal de Educação, precisa estar ciente das inúmeras demandas e de que outras tantas surgirão. Isso vale para as pequenas e grandes redes ou sistemas municipais de ensino.

Pesquisa com diretores de escolas da rede estadual

A pesquisa intitulada “Diretores/as de escolas da rede estadual no Território de Identidade Bacia do Rio Grande anunciam conhecimentos necessários à sua atuação” – elaborada por Martta Veracy Silva Vilaça do Nascimento – foi apresentada no PPGE em 2023, com o objetivo geral de analisar os conhecimentos necessários à atuação profissional de diretores de escolas da Educação Básica pública da rede estadual de ensino da Bahia, no ano de 2023. Contou com a participação de vinte diretores.

Os achados dessa pesquisa constituem informações relevantes para o processo de composição da atuação profissional de diretores escolares. Dessas informações, destacam-se algumas relacionadas ao objetivo deste artigo, apresentando uma visão geral das influências no trabalho de diretores escolares, sobretudo no que diz respeito às políticas e práticas adotadas na rede estadual pelas decisões da gestão educacional, neste caso, a Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Compreende-se que o funcionamento da escola pública brasileira é caracterizado por fatores externos, a exemplo das políticas de financiamento, da remuneração dos profissionais, diretrizes curriculares, entre outros, que precisam estar articulados a fatores internos, como currículos, processos didáticos e pedagógicos, garantia de qualidade de ensino e de aprendizagem (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012). Nessa

perspectiva, a atuação do diretor escolar consiste em um conjunto de ações complexas, visto que perpassa todas as relações estabelecidas dentro e fora da escola, o que lhe confere um caráter, além de pedagógico, também político, por requerer ação direcionada por um planejamento, uma vez que dele se produz a convivência entre grupos e pessoas (Paro, 2016).

Nessa conjuntura, o diretor é o responsável máximo, no âmbito interno, pela garantia do funcionamento da escola. E, para cumprir tal responsabilidade, é preciso que seja articulador dos interesses entre os demais sujeitos da comunidade interna e do sistema de ensino, visto que a escola integra uma rede. Considerando a natureza educativa da instituição escolar, a atuação profissional nesse cargo exige movimentações que ultrapassam o fazer puramente administrativo (Saviani, 2013).

Entretanto, foi identificado na pesquisa, por exemplo, que a política de provimento do cargo de diretor escolar proposta no estado do Paraná, bem como outras políticas de provimento existentes em outros estados, inclusive na Bahia, se vinculam ao propósito de lograr êxito nos processos de avaliação externa, especialmente nos instrumentos que produzem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), atendendo ao que se impõe como mecanismo de controle e fiscalização instituído no Estado brasileiro. Isso acontece porque a publicação dos resultados, em médias aritméticas, configura-se como prestação de contas das escolas e das redes de ensino à população e, principalmente, aos organismos internacionais.

Essa prática está implantada no Brasil desde os anos 1990 e, em sua longevidade, tem servido unicamente para constatar o fracasso escolar (Santos; Silva, 2013). De acordo com essas autoras, a política econômica disseminada ao longo da história constitui ação permanente no campo da educação nacional e baseia-se nos princípios da eficácia e da eficiência. Nota-se, assim, que as políticas originadas desse ideário não contribuem para que a escola se autoavalie e busque a superação das dificuldades enfrentadas em seus processos internos.

A respeito dessas dificuldades, os diretores participantes da referida pesquisa informam que há carência de mais conhecimentos para atuação em todas as dimensões do trabalho escolar, a saber: administrativa, financeira e pedagógica. Com relação à produção desses conhecimentos necessários, constatou-se que, no processo histórico de constituição do cargo de diretor escolar, a formação inicial em área

específica de gestão educacional e escolar deixou de ser exigência no Brasil e no estado da Bahia. Esse dado está confirmado, considerando as mudanças nacionalmente instituídas no currículo do curso de Pedagogia ao longo do tempo.

Outrossim, o estudo revelou um contingente de diretores graduados em cursos de licenciatura diversos, de modo que, no universo de 32 diretores, entre os vinte participantes, apenas dois são graduados em Pedagogia. Nesse cenário, há o paradoxo da oferta de cursos de curta duração e/ou de reuniões para alinhamento técnico pelas secretarias de Educação. Embora seja consenso entre os participantes que essas estratégias de orientação e suporte à atuação no cargo constituem formação continuada, não há consenso de que nesses processos sejam produzidos conhecimentos necessários para o exercício profissional diante das demandas cotidianas do trabalho escolar.

Segundo Marin (2019), termos como capacitação, treinamentos, formação continuada e certificação são comumente utilizados em discursos de profissionais nas escolas e nas instâncias administrativas da educação, cujos conceitos subjacentes implicam nas decisões tomadas e nas ações propostas, justificadas e realizadas. Nesse sentido, considerando os possíveis conceitos, o treinamento, quando compreende ações com finalidades mecânicas e se distancia de manifestações inteligentes para produzir um padrão de comportamentos, é inadequado para a formação de profissionais da educação que devem exercer suas funções com base em ações no uso da inteligência humana.

Quanto à capacitação, embora possa ser compreendida por sua face contributiva para a qualidade profissional, seu uso tem desencadeado vendas de pacotes educacionais que imprimem ao magistério o sentido de sacerdócio, por inculcação de ideias e atitudes aceitas como verdades. Já a formação continuada carece de acréscimos de nuances ou aspectos que a configurem como prática de educação ao longo da vida, mobilizadora de diversas possibilidades e saberes profissionais, sem interrupções (Marin, 2019).

Constatou-se que a maior parte dos diretores participantes, originariamente, são professores e/ou coordenadores pedagógicos, com licenciaturas diversas, e não se reconhecem envolvidos em contextos formativos para atuarem como diretores de escola, a menos em circunstâncias de já estarem em exercício ou de manifestação de interesse em pleitear o cargo de diretor escolar. A respeito disso, Alves e

Queiroz (2023) apresentam dados comprobatórios e se posicionam em favor da oferta de condições para que o diretor escolar exerça suas atividades de articulação intencional e sistemática para o cumprimento da função social. E, ainda de acordo com esses pesquisadores, esse trabalho intencional demanda conhecimentos dos processos e práticas que compõem o cotidiano da educação escolar.

A partir dessa amostragem de dados produzidos nesses estudos, reiteramos a existência de distanciamento entre os fins a que deve servir a escola e o exercício das atividades do diretor escolar. Tal realidade é revelada em diversas narrativas dos participantes, nas quais anunciam necessidade de conhecimentos técnicos com vistas a cumprir prazos, programas e normativas instituídos pela SEC/BA. E, nesse movimento, denunciam, mesmo que implicitamente, pouco ou nenhum envolvimento com as questões de ensino e formação humana e cidadã.

Pesquisa sobre Atividade Complementar (AC) no trabalho entre professores e coordenadores pedagógicos

A pesquisa intitulada “Atividade Complementar (AC) no trabalho entre professores e coordenadores pedagógicos em escola da rede estadual de ensino da Bahia” foi apresentada no PPGE em 2023 pela autora Meire Fabíola Andrade Pignata Silva. O objetivo geral foi analisar em que condições pedagógicas a AC se configura e compõe o trabalho dos professores e coordenadores. Contou com a participação de 29 professores e 3 coordenadores pedagógicos, ocupantes de cargo efetivo e contratados via processo seletivo Regime Especial de Direito Administrativo (Reda), que trabalham em uma escola de Ensino Médio vinculada ao Núcleo Territorial de Educação (NTE-11)³.

Discute-se questões teórico-metodológicas anunciadas nos documentos oficiais que orientam a AC, mapeando as configurações político-pedagógicas e identificando os desafios na materialização da AC. Nesse contexto, trata das relações entre trabalho e educação escolar no contexto da sociedade, sua organização política nos meios

3 A organização da rede estadual de ensino da Bahia se baseia na regionalização, conforme o Decreto n. 15.806, de 30.12.2014, que definiu 27 Núcleos equivalentes aos Territórios de Identidade do Estado (Bahia, 2014).

de produção econômica, em um esforço de aproximação teórico-metodológica ao materialismo histórico-dialético.

A AC, uma política educacional da rede estadual de ensino da Bahia, é apresentada como um direito e componente essencial do trabalho docente desde 1997, ano de sua criação após a fusão dos cargos de orientador educacional e supervisor escolar, que originou o cargo de coordenador pedagógico (CP). A década de 1990 foi caracterizada por diversas reformas na Secretaria de Educação da Bahia, como, por exemplo, a descentralização de recursos financeiros por meio do Fundo de Assistência Educacional (FAED), a instituição do caixa escolar e a regulamentação do colegiado escolar.

Essas foram algumas das principais reformas planejadas em prol de uma gestão aparentemente democrática, mas fundamentadas nos princípios gerencialistas que alcançaram seu auge na década de 1990 com a intensificação do neoliberalismo, revelando um Estado que, embora aparentasse ser descentralizador, estava, na verdade, orientado por uma lógica centralizadora.

Na análise documental foram identificados 45 documentos que correspondem a um recorte entre os anos de 1997, ano de origem da AC na rede de ensino, até 2024. Entre os documentos que fundamentam a AC está a Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002, que estabelece o Estatuto do Magistério Público Estadual do Ensino Fundamental e Médio, sendo complementada pela Portaria n. 5.872, de 15 de julho de 2011, a qual aprova o Regimento Unificado das escolas estaduais, e pelo Manual da Programação Escolar (Bahia, 2002, 2011, 2024).

Esse conjunto de documentos estabelece a AC com o objetivo de desenvolver planejamento, avaliação, formação continuada e acompanhamento pedagógico junto aos docentes da escola, com foco na (re) elaboração, atualização e implementação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), dos planos de curso e dos planos de aula. Destaca sua potencialidade para parceria e fortalecimento da gestão democrática, por permitir a reflexão sobre a realidade da escola e a gestão educacional.

Nesse contexto, a Secretaria de Educação da Bahia (SEC/BA) prescreveu sua organização por meio de reuniões pedagógicas de participação coletiva por área de conhecimento, obedecendo a cronograma com especificações dos dias da semana para cada uma delas. Para o Estado, essa organização possibilita uma melhor atuação pedagógica e o fortalecimento da formação continuada.

Embora tal organização seja justificada nos documentos oficiais da SEC/BA por constituir momentos favoráveis ao trabalho coletivo e colaborativo, os docentes expuseram aspectos dificultadores para o desenvolvimento de um trabalho que ultrapasse os campos disciplinares. Dessa maneira, nota-se o risco de se confundir a organização prescritiva por área do conhecimento com a materialização de um trabalho pedagógico contextualizado, articulado e interligado, cujas fronteiras e dicotomias entre as disciplinas foram superadas no processo de ensino e aprendizagem (Nicolescu, 2000).

Outro aspecto relevante quanto à organização da carga horária docente é o fato de ela estar condizente com o prescrito na Lei do Piso⁴, assegurando um percentual de 1/3 para as atividades extraclasse. Embora essa distribuição esteja em conformidade com a legislação, entendemos que, ainda assim, é passível de contestações, dada a discrepância entre regência de classe e atividade extraclasse.

Ainda nesse aspecto, os documentos oficiais apresentam agendas e pautas para realização da AC, cuja finalidade anunciada é orientar as ações do trabalho pedagógico a ser desenvolvido, tendo em vista a gestão educacional nas escolas da rede de ensino. Não obstante, ao analisarmos as temáticas e estratégias contidas em agendas publicadas pela SEC/BA desde 2013, observam-se esforços direcionados para os exames externos, matrizes de referência, proficiências e elevação do Índice da Educação Básica (Ideb).

Apesar de os documentos afirmarem que as agendas e pautas se referem a um instrumento didático-pedagógico sugerido para ser utilizado na realização da AC, os dados da pesquisa indicaram a necessidade de se garantir a abordagem das temáticas consideradas importantes para a SEC/BA, para assegurar a gestão educacional, cujo objetivo são as competências verificáveis por meio dos exames externos, na lógica da eficiência social (Ramos, 2011). A recorrência dos termos agendas, avaliações e projetos externos à escola, adentrando a AC e utilizados pelos docentes, mostra que a supressão do tempo destinado ao planejamento e avaliação das ações pedagógicas próprias da escola acirra a sobrecarga de trabalho em decorrência das demandas vindas da SEC/BA, expondo uma concepção de formação

4 Conforme Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008, parágrafo 4º, na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com os educandos (Brasil, 2008a).

docente coerente com os modelos de formação da racionalidade técnica (Diniz-Pereira, 2014).

A sobrecarga de trabalho e a intensificação de atividades sob responsabilidade dos docentes têm aumentado significativamente na última década dentro da rede estadual de ensino da Bahia. Os dados mostram que o ensino tem sofrido um processo de esvaziamento, transformando-se cada vez mais em tarefas, dado o volume de projetos e programas a serem desenvolvidos na escola. Assim, ações tempestivas, externas à escola, são apontadas pelos participantes por meio da imposição de projetos institucionalizados pela SEC/BA para toda a rede de ensino, imprimindo formas coerentes com a precarização do trabalho, incluindo a regência de classe e o momento de atividade extraclasse, concorrendo para que o espaço-tempo da AC seja diminuto no que se refere à formação e profissionalização.

Nesse contexto, o trabalho do CP consiste, sobretudo, entre as atribuições prescritas no conjunto de documentos que regulamentam essa política educacional, na realização da AC, atribuindo-lhe a responsabilidade por sua materialização e eficácia no cumprimento das metas e indicadores da educação. Em contrapartida, sabe-se que os conhecimentos pedagógicos são desenvolvidos de maneira sistemática e intencional nas escolas pelo CP, que assume responsabilidades diretas na organização dos processos de ensino e aprendizagem, coordenando tarefas com os docentes na consolidação do PPP nas escolas (Pimenta, 1993).

Desse modo, no contexto da prática existem muitos afazeres que precisam ser organizados e geridos, sobretudo no espaço-tempo da AC, locus de trabalho entre o CP e os docentes, evidenciando a importância da coordenação e gestão educacional. No entanto, os participantes da pesquisa destacaram as atribuições do CP, caracterizadas pelo excesso de demandas e sobrecarga de trabalho, como obstáculos para a efetivação do PPP, em contraposição às suas funções precípuas, as quais são o PPP e a formação docente, atuando como agente mobilizador e problematizador dos processos de trabalho na escola.

Ademais, o CP é um intelectual orgânico capaz de fomentar transformações na escola por meio de sua atuação e, assim, mobilizar conhecimentos em torno do PPP para a concretização de seu papel social (Vasconcellos, 2011). Dessa maneira, para os participantes, o trabalho realizado no âmbito da AC evidencia seu distanciamento dessas finalidades, produzindo sua descaracterização ao alinhar-se

cada vez mais ao trabalho abstrato, a fim de atender às agendas do sistema capitalista.

Assim, ainda que a AC seja uma política educacional norteadora de grande potencial para transformações na organização pedagógica na rede de ensino, ela tem sido diminuta no cotidiano escolar, dadas as finalidades que tem assumido, bem como pelas condições desfavoráveis produzidas pelo Estado, descaracterizando o trabalho entre docentes e CP na gestão educacional. Tal realidade impõe o desafio de assumir a coletividade como possibilidade de resistência e reposicionar a AC no lugar que lhe é de direito: o lugar de espaço-tempo para a práxis da proposta político-pedagógica da escola.

Considerações

As três pesquisas apresentadas, cada uma com um objeto de estudo e perguntas próprias emergentes de uma problemática contemporânea sobre as políticas públicas educacionais, a gestão educacional e escolar atinentes a municípios que compõem o Território de Identidade Bacia do Rio Grande – BA, no nível da Educação Básica, anunciam, a partir de análise documental e narrativas de secretários de educação, diretores, coordenadores pedagógicos e professores, aspectos da educação escolar que podem servir como provocação de novas pesquisas para a compreensão da realidade educacional, especialmente as vivências dos estudantes ingressantes no PPGE.

A pesquisa sobre o AEE e as demandas para a gestão educacional em secretarias municipais sugere a necessidade de apropriação, pelos gestores, de um conjunto de marcos regulatórios de abrangência nacional que disciplinam e orientam a implementação do AEE nas redes de ensino. Nessas condições objetivas, a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva é um direito subjetivo que induz tomadas de decisões coletivas em escala nacional, regional e local. Assim sendo, a materialização das políticas de inclusão escolar, como a PNEEPEI, é complexa, pois não depende unicamente da publicação de leis, decretos, resoluções, entre outros. No contexto da prática, os profissionais que as recepcionam traduzem, reformulam e adaptam aos seus interesses, filiações políticas e condições materiais. As normativas responsabilizam o poder público no sentido dos avanços, mas não excluem os simulacros. É preciso monitoramento constante que identifique o cumprimento das condições desejadas e as negações do direito ao AEE.

Com relação ao estudo sobre os conhecimentos necessários à atuação de diretores escolares, os dados sugerem que estes estão diariamente trabalhando com políticas públicas educacionais, sejam as decorrentes de ações do governo federal ou estadual, ambas com ideias e intenções de produção de efeitos no trabalho da escola para fins de aprendizagem. Assim sendo, os responsáveis legais pela escola demandam estudos e conhecimentos holísticos sobre o papel da política pública na resolução de problemas, os interesses dos governos, o gênero dos textos jurídicos, as possibilidades de recriação da política a partir das necessidades focalizadas e a autonomia decorrente da gestão democrática, entre outras. O recorte do estudo apresentado neste artigo sugere que o exercício do cargo de diretor se constitui pelo atendimento a diversas pautas obrigatórias que atravessam a escola e, por ser uma atividade que, além de conhecimentos *a priori*, demanda técnicas e conhecimentos específicos das políticas e da gestão educacional e escolar.

No que concerne ao estudo sobre a AC no trabalho entre professores e coordenadores pedagógicos, trata-se de uma importante política na rede estadual de ensino da Bahia, ainda que decorrente dos movimentos de luta em prol da valorização do trabalho docente em escala nacional. Com potencialidades de vir a ser espaço-tempo para a práxis da proposta político-pedagógica da escola, o trabalho dos coordenadores pedagógicos é regulado por um conjunto de ações pautadas, *a priori*, em uma agenda de trabalho pouco flexível. Assim sendo, a relação de orientação, acompanhamento e apoio pedagógico aos professores, a partir do PPP, é fragilizada pelas demandas externas das políticas públicas educacionais, bem como por atribuições compartilhadas com a gestão escolar. Em tais condições, urge a necessidade de políticas que valorizem e reposicionem a AC como norteadora das transformações na organização pedagógica da rede de ensino.

Com essas considerações, apoiadas em recortes parciais das pesquisas, recomendamos a leitura do conteúdo nas referidas dissertações, as quais permitem acesso a questões relevantes que estão presentes no cotidiano da Educação Básica, nível que induz a produção de uma diversidade de políticas públicas, com interesses e abordagens distintas, e mobilizam ações com coerências e contradições para a efetivação do direito à educação na prática social, especialmente pela energia dos atores que assumem a gestão educacional e escolar.

Referências

ALVES, F. C.; QUEIROZ, K. C. A. de L. Gestores em escolas localizadas nos Territórios de Identidade da Bahia: formação, atuação e concepção de gestão. *In*: PARESCHI, C. Z.; PIRES, F. F.; SANTOS, Q. (org.). **Gestão Escolar: olhares que transformam**. Santo André: V&V Editora. p. 75-84, 2023.

BAHIA. **Decreto n. 15.806, de 30 de dezembro de 2014**. Dispõe sobre a organização territorial dos Núcleos Regionais de Educação, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2015/decreto-no-15806.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BAHIA. **Lei n. 8.261, de 29 de maio de 2002**. Estatuto do Magistério Público do Ensino Fundamental e Médio do Estado da Bahia. Disponível em: <http://www.legislabahia.ba.gov.br/documentos/lei-no-8261-de-29-de-maio-de-2002>. Acesso em: 5 ago. 2025.

BAHIA. **Manual da Programação Escolar 2024**. Disponível em: <http://educadores.educacao.ba.gov.br/system/files/private/midioteca/documentos/2024/manualdaprogramacaoescolar2024.pdf>. Acesso em: 9 nov. 2024.

BAHIA. **Portaria n. 5.872, de 15 de julho de 2011**. Regimento Escolar Unificado. Disponível em: <http://institucional.educacao.ba.gov.br/regimento-0>. Acesso em: 5 jul. 2025.

BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. *In*: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2006. p. 147-176.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 1 jun. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 8 jul. 2025.

BRASIL. **Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 3 jul. 2025.

BRASIL. **Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008**. 2008a. Instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 8 de ago. 2025.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF.,

26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 jun. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Orientador: Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília: MEC/SEESP, 2010.

BRASIL. **Nota Técnica n. 42/2015 MEC/SECADI/DPEE.** Orientação aos Sistemas de Ensino quanto à destinação dos materiais e equipamentos disponibilizados por meio do Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17656-secadi-nt42-orientacoes-aos-sistemas-de-ensino-sobre-destinacao-dos-itenssrm&Itemid=30192. Acesso em: 30 maio 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria n. 555/2007, prorrogada pela Portaria n. 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. 2008b.

BRASIL. **Portaria Normativa n. 13, de 24 de abril de 2007.** Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9935-portaria-13-24-abril-2007&Itemid=30192. Acesso em: 29 maio 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 2 jul. 2025.

DINIZ-PEREIRA, J. E. Da racionalidade técnica à racionalidade crítica: formação docente e transformação social. Perspectivas em Diálogo: **Revista de Educação e Sociedade**, v. 1, n. 1, p. 34-42, 12 jun. 2014.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 2010.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização.** 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MARIN, A. J. **Textos de Alda Junqueira Marin, professora** [recurso eletrônico]. 1. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2019.

NASCIMENTO, J. O. L. **Atendimento Educacional Especializado no Território de Identidade Bacia do Rio Grande–BA: sua implementação pela gestão educacional municipal**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2024.

NASCIMENTO, M. V. S. V. do. **Diretores/as de escolas da rede estadual no Território de Identidade Bacia do Rio Grande anunciam conhecimentos necessários à sua atuação profissional**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2024.

NICOLESCU, B. **Manifesto da transdisciplinaridade**. Lisboa: Hugin, 2000. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4144517/mod_resource/content/0/O%20Manifesto%20da%20Transdisciplinaridade.pdf. Acesso em: 9 nov. 2024.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PIMENTA, S. G. Questões sobre a organização do trabalho na escola. **Ideias**, São Paulo, v. 16, p. 78–83, 1993.

RAMOS, M. N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SANTOS, E. S. C. dos. SILVA, E. B. Educação e neoliberalismo: Questões atuais ou do passado? In: CUNHA, C. da; SILVA, M. A. da. (org.) **Pensamento Pedagógico e Políticas de Educação**. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília; Liber Livro. p. 333–345, 2013.

SAVIANI, D. **Do senso comum à consciência filosófica**. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286–293, jun. 2015.

SILVA, K. A. P. C. da. C. A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 32, p. 13–31, jan./abr. 2011.

SILVA, M. F. A. P. **Atividade complementar (AC) no trabalho entre professores (as) e coordenadores (as) pedagógicos(as) em escola da rede estadual de ensino da Bahia**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino), Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2024.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SOUZA, C. Políticas públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, Salvador, n. 39, p. 11–24, jul./dez. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18743/12116>. Acesso em: 17 nov. 2025.

VASCONCELLOS, C. S. **O professor coordenador pedagógico como mediador do processo de construção do quadro de saberes necessários**. 2011. Disponível em: http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page4256.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

VIEIRA, S. L. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 1, p. 53–69, jan./abr. 2007.

CAPÍTULO 7

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS PARA O ESTUDO DA ABORDAGEM DO LÉXICO NO LIVRO DIDÁTICO SE LIGA NAS LINGUAGENS: PORTUGUÊS DO ENSINO MÉDIO, DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE BAIANÓPOLIS – BA

João Caetano de Souza
Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto
Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Introdução

Neste capítulo são abordados os procedimentos metodológicos utilizados para analisar como o livro didático (doravante LD) *Se liga nas linguagens: português*, do Ensino Médio, adotado por uma escola pública de Educação do Campo, no município de Baianópolis, trata do ensino do léxico. Como objetivo, este trabalho visa contribuir para a compreensão de como o léxico é abordado nas páginas do respectivo LD e como isso coopera para o ensino de Língua Portuguesa.

Trata-se, portanto, da exposição da metodologia utilizada na pesquisa de Mestrado Acadêmico em Ensino, desenvolvida no âmbito

do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no *campus* Reitor Edgard Santos, em Barreiras – BA, concluída no ano de 2024. O trabalho foi orientado pela Profa. Dra. Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, ao longo dos dois anos em que o autor deste capítulo cursou o referido mestrado.

Salientamos que o trabalho foi realizado considerando os temas que o objeto de pesquisa exigiu, conforme a ótica dos respectivos autores, encadeando discussões sobre: a) contextualização da pesquisa associada à ideia de memória e à relação de construção da identidade pessoal e profissional do pesquisador, contexto histórico e descrição do *locus* da pesquisa (isto é, a escola, a comunidade campestre e a modalidade de ensino ofertada); b) o LD, sua história e desdobramentos no Brasil; c) as ciências do léxico aplicadas ao LD; d) o estado do conhecimento acerca do objeto da pesquisa, no período de vigência da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018); e e) análise e discussão dos dados, com base na Análise de Conteúdo, técnica didaticamente defendida e propagada por Bardin (2016).

Assim, os procedimentos metodológicos (tipos de pesquisa) variaram entre pesquisa documental, em que foram analisados materiais como as leis da educação brasileira e o próprio LD de Língua Portuguesa; pesquisa bibliográfica, para identificarmos as lacunas existentes na literatura acerca da abordagem do léxico (dessa busca, vale salientar, não havia pesquisa na região Oeste do estado da Bahia), bem como o estudo das contribuições dos autores consagrados na área da Linguística, especialmente na área da Lexicologia, que estudam tais propostas, como revisão da literatura para o aporte teórico de nossa pesquisa. Além disso, fizemos uso da técnica de Bardin (2016) na análise dos dados retirados do LD, *corpus* do trabalho.

Descrevemos, a seguir, as seções de cada procedimento metodológico e as contribuições que proporcionaram ao trabalho por nós empreendido na busca pelo conhecimento sobre o ensino do léxico.

A abordagem da pesquisa

Gil (2002, p. 1) define pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos; e acrescenta: “[...] A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao

problema, ou então quando a informação disponível encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema”. Dessa forma, entendemos que a pesquisa não pode ser tratada de forma rasa, sem um conceito mais completo; é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele (Lüdke; André, 1986).

Assim, de natureza qualitativa, o nosso trabalho adotou essa abordagem com vistas ao que Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999) entendem: que a investigação qualitativa é diversa e flexível, sugerindo que o planejamento seja com foco no processo e na condução do trabalho, sem uma prévia determinada.

Corroborando esse tipo de pesquisa, Marconi e Lakatos (2017, p. 3) dizem que é feita com base em textos, de fontes diversas como “[...] livros, artigos científicos, ensaios, dicionários, enciclopédias, jornais, revistas, resenhas, resumos”; ela possibilita uma consulta mais rápida ao que se tem de mais novo sobre a temática que se quer pesquisar, dando ao pesquisador elementos e base para sustentação de sua discussão no trabalho que ora se realiza. Desse modo, esse tipo de abordagem visa fornecer informações descritivas sobre os fenômenos investigados, que no nosso caso é a abordagem de um conteúdo em um LD, para tecermos uma compreensão sobre ele.

Por fim, ainda sobre a abordagem da pesquisa — a qualitativa —, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1999, p. 171) corroboram ao dizer que, com essa prática, o pesquisador tem a possibilidade de que sua análise seja “[...] desenvolvida durante toda a investigação, através de teorizações progressivas em um processo interativo com a coleta de dados”. Assim, entendemos que os dados podem ser revistos, acrescentados, modificados e/ou retirados.

Elencamos, ainda, que esta pesquisa é do tipo documental: analisamos documentos e leis oficiais, bem como o próprio LD. Para Lüdke e André (1986, p. 38), “[...] a análise documental constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Também é de caráter bibliográfico (no embasamento teórico de nossa pesquisa, nas discussões sobre o ensino do léxico aplicado ao LD).

O *corpus* de nossa pesquisa é o LD *Se liga nas linguagens: português*, de autoria de Wilton Ormund e Cristiane Siniscalchi, 1ª edição de 2020.

Ele tem 320 páginas (divididas em dois grupos: dezesseis capítulos para estudos literários e dezesseis capítulos para estudos linguísticos e semióticos), das quais analisamos os conteúdos que versaram sobre o ensino do léxico. Apenas o capítulo vinte contém uma abordagem mais diretiva sobre o assunto. Na realidade, nesse capítulo, há somente dois assuntos voltados para o léxico, a saber: estrangeirismos e neologismos. Destacamos, portanto, somente as seções que o LD focou para tal assunto, dando ênfase à análise das respectivas atividades.

Como método empírico, utilizou-se a análise de conteúdo com base nos postulados de Bardin (2016). Analisamos o citado LD referente ao ensino do léxico, considerando as três fases que Bardin (2016) propõe para a análise de conteúdo, a saber: a primeira fase é a da *pré-análise*, em que o pesquisador separa, lê e filtra o que é importante e condizente com o seu objeto de pesquisa. Assim, fizemos a leitura do nosso *corpus* de pesquisa, percorrendo as 320 páginas existentes nele, para focalizarmos os pontos e conteúdos que realmente nos interessavam para a posterior análise.

A segunda fase, apontada por Bardin (2016), é a *exploração do material*, que é onde o pesquisador, de posse daquele, organiza-o codificando, decompondo ou mesmo enumerando, para dar tratamento às unidades de registro codificadas na próxima fase. No caso da nossa pesquisa, encontramos o capítulo vinte do referido LD com conteúdos especificamente abordando o léxico e, então, procedemos com a divisão das unidades que se repetiam (frequências) na organização do conteúdo, sendo estes textos motivadores, questões para compreensão e exercícios de aprofundamento do conteúdo.

Bardin (2016) identifica a última fase como a de *tratamento dos resultados obtidos e interpretação*; é nela que o pesquisador faz a transformação dos dados brutos da pesquisa, adquiridos nas fases anteriores, de maneira a serem significativos e válidos. Sendo assim, identificamos, descrevemos e analisamos a abordagem do léxico conforme os objetivos predeterminados.

Dessa forma, os procedimentos anteriormente elencados serviram para a seleção, organização e tratamento dos dados, bem como para a discussão dos resultados em cada fase do trabalho. Através da abordagem escolhida e de seus métodos, todas as seções da dissertação puderam ser detalhadas, favorecendo o ponto de vista do pesquisador e suas constatações com maior solidez.

A contextualização e os objetivos do estudo

Escolhemos o LD *Se liga nas linguagens: português* levando em conta o fato de ser um exemplar utilizado no Colégio Estadual do Campo Veronildo Mendes Pereira, na atualidade, já que é um livro do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD 2021), por ele tratar do léxico, um elemento fundamental da linguagem. Assim, o objetivo é descrever e analisar os procedimentos metodológicos adotados para investigar a abordagem do léxico neste livro, destacando suas potencialidades e limitações para o ensino da língua portuguesa.

Cumpre-nos ressaltar que a motivação da pesquisa do mestrado ora mencionada está relacionada à proximidade do autor com o objeto de pesquisa: é professor de Língua Portuguesa na Educação Básica há vários anos, inclusive na referida escola, e reside na própria comunidade em que nasceu. Um dos capítulos da dissertação contém a contextualização do tema pesquisado associada às memórias e experiências que este pesquisador viveu e colheu desde a sua tenra infância com seus familiares até o coletivo de suas vivências nos anos de alfabetização e formação escolar (ampliação lexical), bem como nos anos de prática pedagógica exercendo o papel de mediador no ensino de língua.

Halbwachs (1990) nos lembra sobre o papel da memória enquanto instrumento para rememoração de experiências vividas e no que isso nos edifica em termos de aprendizado, enquanto ser que convive em comunidade. Nessa exposição, esse autor traz para nossa reflexão que a memória pode ser individual, mas que, ainda assim, é fortalecida ou mesmo ajudada pelo outro com quem convivemos, pelos fatos dos quais participamos juntos etc., o que nos indica que as pessoas/coisas com as quais vivemos e lembramos não são lembranças somente nossas, mas de uma coletividade.

A experiência do tempo de alfabetização rememora como é desafiador para o estudante conhecer um vocábulo e os respectivos significados. Contudo, é importante destacar que o objeto léxico é base para a comunicação humana, sendo, portanto, necessário um aprendizado coerente e organizado. É o que tais experiências revelaram para o professor-pesquisador durante seu tempo de estudante, inquietando-o na busca por descobrir metodologias eficientes, já como docente, no respectivo ensino dessa temática e, evidentemente, levando-o a esta pesquisa acadêmica.

Lançando mão dos tipos de pesquisa bibliográfica e documental, foram realizados estudos e fichamentos dos respectivos materiais (dissertações, artigos científicos e capítulos de livros) que nos auxiliaram na prospecção do tema em relevo. E, no processo de contextualização, trouxemos, através das leis e resoluções em âmbitos federal e estadual, os requisitos e diretrizes envolvendo o *locus* de nossa pesquisa — a escola — com seu histórico de criação e os princípios da Educação do Campo, a modalidade ofertada (Ensino Médio), bem como a ligação com as mudanças ocorridas no Novo Ensino Médio, a partir da Lei 13.415/2017, e, com ela, as diretrizes de ensino (especialmente o de línguas) previstas na BNCC (2018).

Encontramos, por exemplo, uma distância considerável entre o que a Lei do Novo Ensino Médio diz e a realidade da escola pesquisada, representando um contexto de lacunas: falta de condições de desenvolver o ensino sob o modelo da formação integral, principalmente por conta da formação por área do conhecimento (escolas pequenas, poucos alunos, poucos funcionários, insuficiência nas formações dos docentes etc.), conforme esboça Ferretti (2018) em seu artigo intitulado *A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*.

Corroborando isso, Cassio e Goular (2022, p. 289), refletindo sobre as mudanças advindas do Novo Ensino Médio (oferta do ensino por área do conhecimento, redução das cargas horárias dos componentes curriculares da base, aumento da carga horária da modalidade, inserção dos Itinerários Formativos etc.), destacam que não é benéfico para as escolas, principalmente para as de alunos pobres, e alertam que a reforma “[...] retira conteúdos e coloca pouco ou nada no lugar — nem forma para o trabalho”. Eles assinalam ainda que a qualificação profissional se torna de arremedo, distante da Educação Profissional e Tecnológica já existentes nas redes estadual e federal de ensino, considerada, inclusive, para poucos.

Essa falha acentua-se ainda mais nas escolas do campo, que normalmente são interiorizadas e não têm certos recursos — que vão desde os materiais e tecnológicos até os humanos, como professores e suas formações — necessários para o desenvolvimento de uma educação condigna, como se constatou na escola ora observada, que é de localização campestre e qualificada nos princípios da Educação do Campo, isto é, trata-se de uma escola do e no campo.

O LD no contexto da educação brasileira

Como o nosso *corpus* é um LD, trouxemos o histórico desse suporte com seus desdobramentos nos últimos anos, a partir da década de 1930, conceituando e apresentando o papel que ele tem exercido no ensino brasileiro. Apuramos que o LD é objeto da cultura escolar, conforme destaca Barroso (2012), e tem sido frequentemente usado tanto nas escolas (na função de suporte de conteúdos, como instrumento didático) como tema de pesquisas (Choppin, 2004) nos diversos institutos mundo afora.

Dessa metodologia aplicada, entendemos o LD como um instrumento previamente organizado, estruturado para atender a um propósito específico de aprendizagem, cujas funcionalidades estão imbricadas desde a sua longa história, a partir de sua gênese. Para Pereira (2022), qualquer trabalho que tenha no bojo a discussão sobre o LD (como objeto ou fonte) deve analisar os agentes envolvidos na rede complexa desse processo para entender o LD sendo produzido a partir de naturezas diversas: o professor, o aluno, a escola, a sociedade, a autoria do LD, o mercado editorial, entre outros.

Por isso, verificamos que, nos desdobramentos da história do LD em nosso país, o instrumento didático tem sido construído sob diversas influências, servindo aos ideários que se instalaram no Brasil (políticos, econômicos, sociais etc.) e, por vezes, como sintetiza Barreto (2022), influenciado mais pela política e economia do que pela educação propriamente dita.

Muitas foram/são as leis e resoluções que normatizaram/normatizam e asseguram a elaboração, o uso, a produção e a distribuição do LD para as escolas brasileiras, principalmente pelo órgão do Ministério da Educação diretamente responsável por essa função, o PNLD. Atualmente, esse programa mantém uma política de escolha que supostamente obedece a critérios livres de influências de alguns dos agentes, principalmente os externos; o referido programa disponibiliza às escolas um guia de escolha do livro didático (Guia do PNLD), contendo as resenhas dos livros para apreciação e escolha pelos profissionais nas respectivas escolas, conforme a realidade de cada instituição. Apesar disso, parece ocorrer uma forte submissão ao capital presente nos grandes grupos editoriais no Brasil, estes ligados a grupos internacionais.

Isso posto, reforçamos o papel *referencial* do LD enquanto instrumento que comporta a transposição dos conteúdos (conhecimentos,

técnicas ou habilidades) que as sociedades julgam ser os mais coerentes e, por conseguinte, transmitidos às próximas gerações (Choppin, 2004). O LD *Se liga nas linguagens: português* está inserido no contexto do século XXI, e o PNLD 2021 o apresenta com conteúdos e técnicas que favorecem o ensino e a aprendizagem dos estudantes com as temáticas da atualidade.

O léxico, a palavra, o vocabulário e o ensino sistematizado nos LDs e em documentos oficiais

No âmbito dos estudos lexicológicos, fundamentamos nosso objeto de investigação a partir da conceituação de léxico, palavra e vocabulário em Henriques (2018, 2021), Dubois *et al.* (2006), Orsi (2012), Antunes (2012), entre outros, encadeado ao ensino nos PCN (Brasil, 1998) e BNCC (Brasil, 2018), a fim de que entendamos os princípios de ensino desse elemento linguístico nas páginas dedicadas pelo LD de Língua Portuguesa analisado.

Henriques (2018, p. 13) diz que o léxico é o conjunto das palavras de uma língua, chamadas por ele de *lexias*, que, por sua vez, “[...] são unidades de características complexas cuja organização enunciativa é interdependente, ou seja, a sua textualização no tempo e no espaço obedece a certas combinações.” Na esteira dessa proposição, Dubois *et al.* (2006) entendem que o léxico designa o conjunto das unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor. Acrescentamos a esses conceitos o entendimento que Henriques (2018, p. 13) também pontua, deixando uma linha de interpretação que os dicionários nos fornecem do que seja o léxico:

Numa explicação bem simples, podemos dizer que há dois tipos de léxico: um deles se refere a um determinado estado de língua, composto pelas palavras que são compartilhadas por todos os usuários, parecendo uma espécie de interseção dos usos individuais cotidianos (é o LÉXICO COMUM); o outro comporta todas as palavras empregadas pelos usuários de determinada língua independentemente de serem compartilhadas entre eles (é o LÉXICO TOTAL).

Vemos, assim, que ambas as posições atestam que o conceito de léxico é amplo quando trata do número (limitado ou não); porém, há ocorrências que exigem uma expressão que seja entendida como res-

trita, específica, por exemplo, a um grupo de falantes de uma determinada área de profissão, de um grupo etário etc.; esses grupos têm um vocabulário, um “linguajar” próprios, por assim dizer.

Henriques (2021) ainda faz menção ao conceito de palavra extraído do que Meillet (1982) define como sendo o resultado da associação de um sentido dado a um conjunto de sons, suscetível de um emprego gramatical. Contudo, acredita-se que não pode haver um único conceito de palavra, considerando que ela não é singular e imutável, já que se entende o fato de que as línguas recortam a realidade à sua maneira. Leffa (2000 *apud* Henriques, 2021) assinala que nenhum autor acredita na identificação do significado que uma palavra tem no dicionário com o significado que ela adquire quando está na companhia das outras palavras no texto, ou seja, a palavra não anda sozinha.

Dubois *et al.* (2006) apresentam também uma distinção entre léxico e vocabulário, em que expõem que o *léxico* representa a língua, enquanto o *vocabulário* representa o discurso. Vocabulário, numa linguagem simples, para esses autores, é uma lista de palavras, ou seja, é aquilo que é utilizado para efetuar o discurso, sendo necessário o uso das palavras existentes e de posse do falante no exato momento em que se produz o enunciado. Nesse sentido, para esses autores, o vocabulário de um texto, de um enunciado qualquer da performance, é, desde então, apenas uma amostra do léxico do locutor ou, conforme a perspectiva adotada, do léxico da comunidade linguística considerada.

Dessas exposições, afirmamos que o léxico de uma língua é amplo, podendo abranger todas as palavras que podem existir na referida língua. Além disso, pode ser ampliado, isto é, palavras novas podem passar a existir e ser incorporadas à lista; o inverso também é verdade: palavras podem cair em desuso ou mesmo desaparecer. Sobre essa dinamicidade do léxico, Henriques (2018, p. 13) assevera que:

Embora possa parecer um conjunto finito, o léxico de cada uma das línguas é tão rico e dinâmico que mesmo o melhor dos lexicólogos não seria capaz de enumerá-lo. Isto ocorre porque dele faz parte a totalidade das palavras, desde as preposições, conjunções ou interjeições, até os neologismos, regionalismos, passando pelas terminologias, pelas gírias, expressões idiomáticas e palavrões.

Entendemos, assim, que o que se estuda é o léxico enquanto fonte primária para a comunicação linguística humana e acrescentamos a isso que cada língua tem sua forma de estruturação própria, utilizando o léxico de que dispõe, compondo, portanto, os enunciados de seus usuários, convencionalmente, pois, como nos assegura Abbade (2006, p. 213), como parte social, a língua “é constituída através de signos que se combinam de acordo com leis específicas”. Para isso, cada usuário de uma língua tem seu conjunto de palavras que compõe o seu vocabulário, demarcando o nível vocabular do falante.

Diante disso, e relacionado ao ensino do léxico, a BNCC segue a tônica dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1998), em que estes sugerem o trabalho com o texto para o estudo da linguagem. Essa perspectiva é ratificada nos documentos (Brasil, 1998, p. 20), sob o entendimento de que a linguagem é “[...] uma forma de ação interindividual orientada para uma finalidade específica; um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes numa sociedade, nos distintos momentos de sua história”. É nesse movimento que o texto se torna protagonista para uma efetiva análise linguística contextualizada. Tal proposta assume, portanto, conforme a BNCC (Brasil, 2018, p. 67),

[...] a centralidade do texto como unidade de trabalho e as perspectivas enunciativo-discursivas na abordagem, de forma a sempre relacionar os textos a seus contextos de produção e o desenvolvimento de habilidades ao uso significativo da linguagem em atividades de leitura, escuta e produção de textos em várias mídias e semioses.

Dessa propositura, entende-se o ensino do léxico dentro do texto e fomentado pelo contexto de significações em que cada vocábulo pode existir. Assim, destacamos o professor como peça fundamental na preparação e mediação das respectivas atividades no contexto da sala de aula, bem como a escolha do LD deve ser centrada naqueles que priorizam essa nova pedagogia, em detrimento da decoreba de regras e fórmulas.

Coadunando com a proposta desses documentos, a busca por trabalhos que versam sobre nossa temática no estado do conhecimento trouxe as principais pesquisas que doravante investigaram o léxico sob perspectivas diversas, entre elas a abordagem do léxico sob a

metodologia enunciativo–discursiva, isto é, aquela que prioriza o estudo das palavras por meio de textos e dos contextos de produção da linguagem.

Portanto, o léxico tem significação ampla e, por isso, relevância ímpar, sendo necessário que seu ensino seja priorizado nas páginas dos LD que chegam às salas de aula do Brasil para as aulas de Língua Portuguesa, a fim de que os estudantes possam, de fato, ter a oportunidade de ampliação do assunto, conforme apontam os estudos sobre esse item linguístico, e que tem sido resumido, conforme Antunes (2012), a poucas páginas nos instrumentos supramencionados, incluindo o *corpus* da pesquisa realizada.

Os resultados da pesquisa à luz da metodologia escolhida

Consoante à metodologia utilizada, principalmente depois de realizar a “pré–análise” (Bardin, 2016) e, na sequência, separar as “unidades de registro”, isto é, as partes/seções que se repetem, verificamos que, no conteúdo do capítulo, é enfatizado o estudo dos morfemas e os vários meios de formação das palavras da língua portuguesa. São atividades que o LD discorre com a seguinte sequência: texto motivador, normalmente multissemiótico, para aproximação do estudante com o tema abordado; questões para interpretação, seguidas de uma exposição dos autores sobre o conteúdo, conectando com uma explicação sobre o assunto que o texto reporta. Na segunda parte da primeira seção, há os exercícios.

Assim, inicialmente, os autores do LD apresentam um glossário poético (texto motivador), com o verbete da palavra neológica *mun-divagante*, em que o estudante é instigado a refletir e interpretar a formação da palavra em tela, trazendo para o contexto da atividade os conhecimentos prévios (semânticos e morfológicos) que porventura possua sobre os componentes lexicais que passaram a formar a nova palavra. Ou seja, o léxico é tratado e estudado a partir da produção de novas palavras, o que marca a dinamicidade da língua, considerando o contexto de produção desta; palavras podem surgir, como também entrar em desuso.

Na outra parte, há a seção de exercícios de aprofundamento, denominada “Processos de formação de palavras na prática”, em que, mais uma vez, são utilizados textos e questões para os estudantes analisarem o assunto abordado. Destacamos, entre outras, uma atividade

sobre estrangeirismos na língua portuguesa, em que se aborda o assunto *gourmetização*, derivada da palavra francesa *gourmet*, fazendo uso de dois textos: um verbal, do gênero notícia, e outro de linguagem mista, um meme, que falam a respeito do efeito *gourmetizador* sobre o produto “tapioca” (Ormund; Siniscalchi, 2020).

Apuramos ainda que o léxico é estudado a partir da perspectiva da identificação de termos dentro do texto (o verbal, que é uma notícia). Na análise, o estudante precisa retomar elementos internos do respectivo texto — palavras ou porções lexicais (Silva, 2020) —, que, no caso do texto verificado, agem como elos na continuação e/ou compreensão do texto como um todo. O estudante precisa fazer o exercício de reler o parágrafo e localizar a lexia que está fazendo o papel de retomada da informação, bem como reforço desta pelo emissor.

Desse modo, na análise empreendida, ressaltamos que o capítulo do LD trabalha com o léxico na perspectiva de estudo associado à *morfologia* e à *semântica*, tendo o estudante que voltar aos conhecimentos outrora adquiridos em outros anos de estudo. Além disso, verificamos que a coleção analisada aborda o léxico na perspectiva enunciativo-discursiva (considera o estudo da língua a partir do uso de textos), conforme preconizam os documentos oficiais, entre eles os PCNs e a BNCC.

Destacamos, portanto, que a Análise de Conteúdo foi salutar nesse processo, favorecendo a separação das seções do capítulo e encaminhando uma análise detalhada de como os autores do LD organizaram as atividades para o estudo do léxico. Asseveramos que a referida técnica facilitou sobremaneira a forma como o pesquisador organizou a análise das partes do capítulo, lançou as observações e conjecturas a partir das respectivas atividades no LD alinhadas com o aporte teórico, bem como obteve os resultados da aludida pesquisa, expostos na dissertação.

Considerações finais

Neste capítulo, sintetizamos as contribuições da metodologia utilizada na pesquisa de mestrado acadêmico no PPGE que analisou a abordagem do léxico no LD *Se liga nas linguagens: português*, Ensino Médio, de uma escola pública do município de Baianópolis – BA. Podemos perceber que a abordagem qualitativa se fez mais pertinente no referido trabalho, haja vista tratar-se de uma pesquisa em que as inferências e impressões do pesquisador são evidentes.

Utilizando-se da pesquisa bibliográfica e documental, tipos auxiliares nas pesquisas qualitativas, foram apresentadas as motivações e os objetivos do trabalho, demarcando a relação do autor da dissertação com o objeto e o *locus* da pesquisa desenvolvida; além disso, foi possível dissertar tecendo críticas às mudanças na modalidade de ensino ofertada perante as leis recentes e às perdas que o Ensino Médio, principalmente nas escolas pequenas, está sofrendo nesses últimos anos, desde 2017.

Outrossim, com esses tipos de pesquisa, verificamos os desdobramentos do LD, instrumento basilar nas escolas brasileiras (por ser suporte de textos, leituras e atividades) para boa parte dos estudantes, em que muitos só o têm como meio para tal, sendo necessário o cuidado com a sua escolha e uso nas práticas pedagógicas pelos professores.

Com a pesquisa bibliográfica também foi possível encontrar os pontos comuns dos conceitos de léxico, palavra e vocabulário para a compreensão e diferenciação na hora de situar seu ensino pelo professor durante as aulas de Língua Portuguesa, conforme os teóricos e seus postulados, alinhados com as propostas de ensino nos documentos oficiais.

Assim, a abordagem utilizada na pesquisa foi de importância ímpar para o pesquisador poder ler, separar, analisar e comparar as ideias postas sobre a temática e fazer as inferências com base na realidade posta (a forma como o léxico é abordado no respectivo LD). Ao constatar poucas páginas no LD dedicadas ao ensino do léxico (Antunes, 2012), concluímos que continua sendo necessário que se verifiquem mais instrumentos e suas abordagens de conteúdos que se ensinam nas escolas brasileiras. Destacamos, portanto, que a metodologia utilizada foi crucial nesse processo de investigação e, portanto, deve ser explorada/utilizada em trabalhos como esses, pois auxilia sobremaneira os pesquisadores na busca de respostas às problemáticas que geram suas respectivas pesquisas.

Referências

- ABBADE, C. M. de S. O estudo do léxico. *In*: TEXEIRA, M. da C. R.; QUEIROZ, R. de C. R. de; SANTOS, R. B. (org.). **Diferentes perspectivas dos estudos filológicos**. Salvador: Quarteto, 2006. p. 213-225.
- ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2 ed. São Paulo: Pioneira, 1999.

ANTUNES, I. **Território das palavras estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARRETO, J. R. de O. Crítica textual e ensino: da transmissão de textos literários em livros didáticos de Língua Portuguesa aos desafios da atuação docente. In: BARRETO, J. R. de O.; PESSOA, A. R. (org.). **O ensino e a formação de professores de línguas em diferentes perspectivas**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2022. p. 15–40.

BARROSO, J. Cultura, Cultura Escolar, Cultura de Escola. Princípios gerais da administração escolar. **Acervo digital Univesp Online**, v. 1, Unesp/UNIVESP, 2012. Disponível em: <http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/65262>. Acesso em: 29 jul. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, MEC, 2018.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Terceiro e quarto ciclos. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 2 ago. 2024.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549–566, set./dez. 2004.

DUBOIS, J. *et. al.* **Dicionário de Linguística**. 10. reimpr. São Paulo: Cultrix, 2006.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25–42, maio 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Tradução de Laurent Léon Schaffter. São Paulo: Vértice; Revista dos Tribunais, 1990.

HENRIQUES, C. C. **Léxico e semântica**: estudos produtivos sobre palavra e significação. Rio de Janeiro: Alta Books, 2018.

HENRIQUES, C. C. **Morfologia**: estudos lexicais em perspectiva sincrônica. 5. ed. Atualizada. Rio de Janeiro: Alta Books, 2021.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ORMUNDO, W.; SINISCALCHI, C. **Se liga nas linguagens: português**. 1 ed. v. único. São Paulo: Moderna, 2021.

PEREIRA, B. B. de S. **A edição didática pelo prisma filológico**: as crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de língua portuguesa. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.

SILVA, S. C. **O lugar do léxico no ensino de língua portuguesa** – análise da Abordagem Lexical em um livro didático do Ensino Médio. 2020. Tese (Doutorado em Ciências da Linguagem) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2020.

SOUZA, João Caetano de. **A abordagem do léxico no livro didático Se liga nas linguagens: português do Ensino Médio de uma escola pública do município de Baianópolis/BA**. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2024.



CAPÍTULO 8

IMPLICAÇÕES METODOLÓGICAS DA TEORIA ANTROPOLÓGICA DO DIDÁTICO NA ANÁLISE DE LIVRO DE MATEMÁTICA

Marcos André Teles Luna Oliveira

Secretaria Municipal de Educação Barreiras (Seduc)

Secretaria Municipal de Educação de Riachão das Neves (SME)

Edmo Fernandes Carvalho

Universidade Federal da Bahia (UFBA)

Introdução

Neste capítulo apresentamos o recorte de uma investigação realizada no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB), no escopo da linha de pesquisa 1, denominada Ensino, Prática Pedagógica e Formação Docente. Nesse sentido, objetivamos, neste texto, apresentar o processo de construção de um instrumento para análise das implicações metodológicas da Teoria Antropológica do Didático (TAD) no livro didático (LD), com foco no pensamento algébrico, que foi utilizado na análise primária dos volumes do 7º e 8º anos da coleção “A conquista da Matemática”, integrante do PNLD/2020, a qual foi adotada de forma unificada pela rede municipal de ensino de Riachão das Neves – BA.

Para tanto, destacamos, na primeira seção, as noções fundantes da TAD (Chevallard, 1999), as quais foram utilizadas para respaldar as questões diretrizes do instrumento de análise, bem como o quadro completo que contempla o supramencionado instrumento, seguido de informações para melhor entendimento de cada questão presente nele. Justificamos essa opção metodológica a partir da necessidade de lançar um olhar cuidadoso, criterioso e, sobretudo, epistemológico sobre o LD como objeto de investigação, que deve ser pensado, estudado e inserido no universo da pesquisa acadêmica, à medida que se trata de material didático relevante para a consolidação de conceitos e melhoria do ensino de Matemática nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Nesse sentido, consideramos relevante para o campo da pesquisa em Ensino, sobretudo pelas lacunas existentes na literatura em torno da análise de LD, a elaboração de um instrumento que possibilitasse identificar as implicações da TAD no processo do pensamento matemático — na nossa investigação, especificamente o algébrico — a partir do saber matemático Equações polinomiais do 1º grau com uma incógnita.

Outrossim, ressaltamos a relevância pessoal, social, profissional e acadêmica da nossa investigação, no sentido de que os dados apresentados aqui poderão oferecer possibilidades para uma melhor utilização do LD no contexto do ensino de Matemática e, também, contribuir com as pesquisas e evolução da TAD, que elegemos para nos debruçar e tratar de forma científica os dados construídos.

Para tanto, partimos do seguinte problema didático de investigação: quais são as implicações das noções metodológicas da Teoria Antropológica do Didático (TAD) para o ensino das habilidades do pensamento algébrico destacadas na coleção “A conquista da Matemática”, adotada pela rede municipal de ensino de Riachão das Neves – BA?

Construção de um modelo epistemológico de referência para análise de LD

O objetivo dessa investigação, que culminou com a escrita desta seção, foi construir um modelo epistemológico de referência embasado em noções metodológicas da TAD na análise de LD de Matemática. Quando se trata disso, concordamos com as ideias de Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (2001, p. 155), em que “objetivo é que define, de modo mais claro e direto, que aspecto da problemática mais ampla

anteriormente exposta constitui o interesse central da pesquisa”. Desse modo, a construção desse modelo nos permite a utilização do filtro instrumental com o intuito de responder à questão de pesquisa apresentada no problema didático de investigação.

Brevemente, destacamos as noções que fundamentam o instrumento de análise e, na sequência, seu processo de construção, que foi experimentado na análise primária dos LD de Matemática.

Noções fundamentais da TAD para a análise de livros didáticos

Pela necessidade de ampliação dos estudos concernentes à Teoria da Transposição Didática (TTD), que consiste, em linhas gerais, nos caminhos para tornar o saber sábio (produzido na academia) em saber ensinado, a TAD emerge com o desígnio de situar a atividade matemática no espectro das atividades humanas, haja vista que toda ação praticada no contexto do ensino dos saberes matemáticos pode ser entendida como gestos humanos. Os estudos acerca dessa teoria estão localizados no âmbito da Epistemologia Experimental, sob o conceito de “ciência das condições e restrições de difusão social a partir de pessoas e instituições – as praxeologias” (Chevallard, 2009, p. 5), que nos oferece o arcabouço teórico e metodológico para a escrita deste capítulo.

Desse modo, é necessário trazer para a nossa discussão algumas noções fundantes da TAD. Segundo Chevallard (2018, p. 31), “a primeira noção fundamental é aquela de objeto, que é qualquer entidade, material ou imaterial, existente, ao menos, individualmente”. Podemos depreender, então, que tudo é objeto, inclusive as pessoas. Para fins de exemplificação, podemos afirmar que uma definição sobre equação presente no LD, bem como uma equação polinomial representada pela forma $ax+b=0$, em que a incógnita possui expoente 1, constituem-se objetos. Por mencionar aqui a forma de uma equação, é importante trazer que, a partir da pesquisa de Barbosa (2017), os estudos sobre essas equações baseiam-se na estrutura algébrica Anel de polinômios. No seio da referida teoria, “qualquer produto intencional da atividade humana é um objeto” (Chevallard, 2018, p. 31). Para esse autor, o objeto toma uma posição privilegiada em relação aos outros temas, em virtude de ser o material de base da construção teórica.

A segunda noção fundamental é a de relação pessoal, a qual se refere “à relação de um indivíduo x com um objeto o , expressão pela qual designamos o sistema, denotado $R(x ; o)$, de todas as interações que x pode ter com o objeto o ” (Chevallard, 2009, p. 1). Inferimos, então, que o objeto existe para x se há uma relação não vazia que pode ser denotada por $R(x;o) \neq \emptyset$. Desse modo, esperamos que o estudante, ao manipular uma tarefa sobre equação polinomial do primeiro grau presente no LD do 7º ano, por exemplo, estabeleça relação com o objeto — esse saber matemático em tela.

No escopo da TAD, nos é apresentada a terceira noção fundamental, a saber: a noção de pessoa, que, de acordo com os estudos de Chevallard (2009), é formada por um indivíduo x e o sistema de suas relações pessoais $R(x, o)$, em um dado momento da história de x . Entendemos, a partir disso, que todo indivíduo é uma pessoa, inclusive aquela criança matriculada em uma escola da Educação Infantil, que estabelece os primeiros contatos com os saberes matemáticos institucionalizados pela unidade escolar. Com o passar do tempo, em diferentes contextos históricos, o sistema das relações pessoais evolui, e aquilo que não fazia sentido para uma pessoa passa a fazer — por exemplo, os primeiros indícios do pensamento algébrico e, logo após, o contato com a Álgebra formal. Para o referido autor, diante do que foi exposto, o indivíduo é invariante e a pessoa muda.

Ainda é introduzida uma quarta noção fundamental, a de Instituição, com o intuito de instrumentalizar a formação e evolução do universo cognitivo de uma pessoa. Apresentamos, a seguir, o conceito de instituição à luz dos estudos de Yves Chevallard, no seio da TAD:

Instituição é um dispositivo social, total, que certamente pode ter pequenas extensões no espaço social (existem micro instituições), mas que permite – e impõe – a seus sujeitos, isto é, às pessoas x , que nela, ocupam diferentes posições p ofertadas em I , a implementação de maneiras de fazer e pensar próprios, ou seja, as praxeologias (Chevallard, 2018, p. 33).

Diante do exposto, tomamos como exemplo uma determinada sala de aula de uma das escolas pertencentes à rede municipal de ensino de Riachão das Neves, que conta com professor e estudantes em relação com o saber mediatizado pelo LD. A nosso ver, isso configura a materialização do conceito de instituição.

Praxeologia é o cerne da TAD, em que a tarefa e a técnica, representadas pelas letras gregas $[t, \tau]$, estão relacionadas à prática. Desse modo, esse par é compreendido como um saber-fazer; a tecnologia e a teoria, representadas pelas letras gregas $[\theta, \Theta]$, referem-se à razão, então esse par é compreendido como o saber (Chevallard, 2009). Esse autor define assim a Organização Praxeológica $[t, \tau, \theta, \Theta]$, em que temos um bloco prático $[t, \tau]$, composto das tarefas e técnicas — o chamado saber-fazer — e um bloco teórico $[\theta, \Theta]$, composto pelas tecnologias e teorias — o bloco do saber.

Chevallard (1999) destaca que as praxeologias (ou organizações) relacionadas a um saber matemático são categorizadas em matemática e didática. A praxeologia ou organização matemática está relacionada aos aspectos matemáticos que podem ser construídos em um determinado sistema didático, a partir dos tipos de tarefas, das técnicas e do discurso tecnológico-teórico; enquanto a praxeologia ou organização didática diz respeito aos meios que são delineados para a construção desses saberes.

Nesse sentido, a organização didática pode ser baseada, também, em tipos de tarefas, técnicas e no discurso tecnológico-teórico. Mas é necessário descrever como conduzir a construção dos saberes matemáticos em sala de aula; para tanto, são utilizados os momentos de estudo ou momentos didáticos, que, de acordo com Chevallard (1999, p. 19), “podemos dizer que, seja qual for o caminho percorrido, inevitavelmente chega um momento em que este ou aquele gesto de estudo deve ser realizado”. Esse pesquisador traz 6 (seis) momentos didáticos: o primeiro momento didático diz respeito ao primeiro contato com a organização matemática em estudo; o segundo é o da exploração da tarefa e da técnica; o terceiro diz respeito à constituição do discurso tecnológico-teórico; o quarto é o trabalho com a técnica; o quinto refere-se à institucionalização; o sexto é o momento da avaliação.

É importante trazer, também, o aspecto do contrato institucional para a nossa investigação. De acordo com Cavalcante (2018, p. 116), o contrato institucional é o responsável pela dinâmica das relações RI(O) em uma dada instituição; ele corresponde às expectativas institucionais em relação ao objeto O, ou seja, reside na relação oficial da instituição com O. Podemos pensar, então, na relação entre os documentos oficiais no que diz respeito ao objeto de conhecimento equações polinomiais do primeiro grau e as praxeologias trazidas pelo LD para o ensino do referido objeto.

A construção do instrumento de análise

O instrumento de análise do LD aqui proposto é dedicado às implicações metodológicas da TAD no livro didático a ser analisado com o referido instrumento. Em conformidade com as noções da referida teoria, passamos a apresentar as noções que compõem o filtro instrumental a seguir:

Quadro 1 – Filtro instrumental para análise das implicações metodológicas da TAD no livro didático de Matemática do Ensino Fundamental

Dados do livro	Autor, editora, coleção, ano publicação, volume etc.	
Unidade temática/ Objeto do conhecimento	Álgebra: Equações	
Noção da TAD	Questão diretriz	Resposta
6º momento didático: Avaliação	Avaliação das tarefas Critério de identificação: Tipos de tarefas de resolução de equações estão corretamente/devidamente classificados?	() Sim () Não () Em parte
	Critério da razão: As razões de ser das tarefas estão bem explicitadas?	() Sim () Não () Em parte
	Crítérios de permanência: As tarefas são pertinentes na/para a atualidade?	Justifique:
	Avaliação das técnicas: Critério de visualização As técnicas são efetivas em relação às tarefas? (verificar se são somente apresentadas sem mostrar a razão de ser)	() Sim () Não () Em parte
	Critério de efetividade As técnicas são suficientemente inteligíveis (compreensíveis)?	() Sim () Não () Em parte
	Avaliação do discurso tecnológico-teórico: Critério de adequação à epistemologia geral da Matemática As formas de justificação utilizadas são compatíveis com as formas canônicas em Matemática? Adaptam-se às suas condições de utilização?	() Sim () Não () Em parte Justifique:
Praxeologias Matemática e Didática	É possível identificar sincronização entre as praxeologias matemáticas e didáticas nas explicações teóricas, nas orientações para o professor e nas tarefas do LD?	() Sim () Não () Em parte Justifique:
Blocos técnico-prático e do saber	As tarefas propostas (estrutura do saber apresentado) favorecem a indissociabilidade entre os blocos técnico-prático e tecnológico-teórico?	() Sim () Não () Em parte Justifique:
Bloco tecnológico-teórico	Noções didáticas se mostram integradas ao logos da praxeologia matemática? Qual(ais) noção(ões)?	() Sim () Não () Em parte Justifique:

Fonte: Oliveira (2024).

O filtro instrumental apresentado no Quadro 7.1 evoca noções consolidadas no seio da TAD para as implicações metodológicas na análise do LD. Por tratar-se de aspectos práticos, consideramos necessário o preestabelecimento de critérios relacionados ao sexto momento didático, dedicado à avaliação das tarefas, técnicas e do discurso tecnológico-teórico. Quando esse momento chega, é imprescindível estabelecer critérios para que a construção dos dados, diante da praxeologia de pesquisa, seja melhor estruturada e, também, porque contempla aspectos dos outros cinco que não podem ser esquecidos ou perdidos.

A respeito da avaliação das tarefas, no critério da identificação, verificamos se os tipos de tarefas estão bem classificados de acordo com o gênero a que pertencem e como se dá a constituição da tarefa no elemento institucional LD. Quando se trata da razão de ser, trazemos para a explicitação o significado das tarefas presentes no LD sobre o objeto do saber. O critério da permanência é bastante importante porque nos permite visualizar as condições e restrições das praxeologias desse objeto no sistema didático.

Com relação à avaliação das técnicas, estabelecemos dois critérios: o da visualização e o da inteligibilidade. O primeiro verifica se as técnicas, sendo padrão ou não padrão, apresentam a razão de ser, ou seja, se se consolidam para uma determinada tarefa; e o segundo investiga se as técnicas, tanto as presentes no manual do professor quanto na parte teórica e nas tarefas do LD, são fáceis de compreender.

No tocante à avaliação do discurso tecnológico-teórico, que fundamenta o bloco do saber-fazer no elemento institucional LD, utilizamos o critério de adequação à epistemologia geral da matemática, sobre o qual buscamos saber se a justificação desse bloco para tarefas e técnicas é adaptável à forma canônica do objeto advindo da transposição didática.

No campo da TAD, não existe um conceito específico para a sincronização das praxeologias matemática e didática contidas no filtro instrumental apresentado acima. Com isso, queremos investigar se essas organizações praxeológicas podem ser encontradas de forma harmônica tanto no manual do professor quanto na parte teórica e na sequência de tarefas do LD, destacando a importância para a aprendizagem do estudante no tocante ao objeto do saber em tela.

Implicações metodológicas da TAD nos volumes 7 e 8 da coleção “A Conquista da Matemática”

Ao considerarmos o sexto momento didático, concernente à avaliação, articulado com o momento da institucionalização, o filtro instrumental apresentado na seção anterior teve como objetivo construir dados relativos à avaliação das tarefas, das técnicas e do discurso tecnológico-teórico (com base em critérios presentes no filtro), bem como dados referentes às praxeologias matemática e didática, e à avaliação de como os blocos técnico-prático e do saber são apresentados no LD. Para análise da categoria Momentos didáticos/de estudo – Avaliação, que integra as noções da TAD, apresentamos, a seguir, um recorte da nossa investigação referente às questões diretrizes relacionadas aos critérios para a avaliação das tarefas, das técnicas e do discurso teórico-tecnológico, bem como as respostas de cada questão: Sim, Não ou Em parte, e as justificativas para tal.

Critério da razão de ser – Questão diretriz: As razões de ser das tarefas estão explicitadas?

Resposta: () Sim (x) Não () Em parte

Justificativa: Ao avaliarmos as tarefas dos LD do 7º e do 8º ano, concernentes à organização local de ambos, foi possível observar que os autores não explicitam as devidas razões de ser, tanto nos exemplos que constam no discurso tecnológico-teórico quanto nas atividades propostas. Consideramos como direta a apresentação das tarefas e julgamos necessário, em muitas situações, explicitar, para além dos elementos intramatemáticos, aspectos contextuais de nível social, econômico e cultural, o que pode minimizar as fragilidades dos estudantes na compreensão das tarefas.

Chamamos a atenção para o LD do 8º ano, no tópico “Resolvendo problemas”, em que os autores introduzem a razão de ser do estudo de equações do LD, mas, na sequência, quando apresentam o primeiro exemplo, não identificam a razão de ser presente nele. Veja figura a seguir.

Figura 1 – Ausência de razão de ser no exemplo inicial do livro didático do 8º Ano

1. Uma equipe de futebol disputou algumas partidas em 2019 e obteve o seguinte desempenho: venceu 45% dessas partidas, perdeu 20% e empatou 21 partidas. Quantas partidas essa equipe disputou em 2019?

Vamos representar por x o número de partidas disputadas pela equipe.

Lembre-se: 45% = 0,45 e 20% = 0,20.

Assim, podemos escrever esta equação:

$$0,45x + 0,20x + 21 = x$$

quantidade de partidas disputadas

quantidade de empates

quantidade de derrotas

quantidade de vitórias

$$0,45x + 0,20x + 21 = x$$

$$0,45x + 0,20x - x = -21$$

$$-0,35x = -21$$

$$0,35x = 21$$

$$x = \frac{21}{0,35} = 60$$

Logo, essa equipe disputou 60 partidas.

Fonte: Giovanni Júnior; Castrucci, 2018, 8º ano, p. 140.

Critério da razão de ser – Questão diretriz: As razões de ser das tarefas estão explicitadas?

Resposta: () Sim (x) Não () Em parte

Justificativa: A resposta negativa à questão diretriz se deve ao fato de os exemplos, atividades e problemas serem, em sua maioria, apresentados de forma repetitiva e sem estabelecer relações com aspectos sociais, culturais e econômicos, o que pode fragilizar as relações pessoais e institucionais dos estudantes com o objeto Equações polinomiais do 1º grau. Para exemplificar, mostramos o exemplo 2 do LD do 8º ano, cujo enunciado não aproxima os estudantes do saber matemático. A apresentação dessa forma pode estar associada ao fenômeno didático do monumentalismo dos saberes.

Figura 2 — Exemplo 2 do LD do 8º ano com baixa pertinência contextual

2 Em um estacionamento, há carros e motos, totalizando 14 veículos e 48 rodas. Quantos carros e quantas motos há nesse estacionamento?

Vamos indicar por x a quantidade de carros.
A quantidade de motos será indicada por $14 - x$.
A equação correspondente ao problema é:

$$\underbrace{4x}_{\substack{\text{quantidade} \\ \text{de rodas} \\ \text{dos carros}}} + \underbrace{2 \cdot (14 - x)}_{\substack{\text{quantidade} \\ \text{de rodas} \\ \text{das motos}}} = \underbrace{48}_{\substack{\text{quantidade} \\ \text{total de rodas}}}$$

$$4x + 2(14 - x) = 48$$

$$4x + 28 - 2x = 48$$

$$2x + 28 = 48$$

$$2x = 48 - 28$$

$$2x = 20$$

$$x = \frac{20}{2} = 10 \longrightarrow \text{quantidade de carros}$$

$$14 - x = 14 - 10 = 4 \longrightarrow \text{quantidade de motos}$$

Nesse estacionamento, há 10 carros e 4 motos.



Fonte: Giovanni Júnior; Castrucci, 2018, 8º ano, p. 140.

Praxeologias Matemática e Didática – Questão diretriz: É possível identificar sincronização entre as praxeologias matemática e didática nas explicações teóricas, nas orientações para o professor e nas tarefas do LD?

Resposta: () Sim (x) Não () Em parte

Justificativa: Kluth e Almouloud (2018) trazem algo importante para atribuímos uma justificativa para essa questão, quando reiteram que é a partir da avaliação de toda a praxeologia que se pode referendar ou não a sincronização desejada entre as praxeologias didática e matemática.

Dessa forma, consideramos que a sincronização não se constitui em algumas partes das praxeologias. Ao apresentar o primeiro contato com o objeto de conhecimento, por meio do capítulo 4 do LD do 7º ano, ao perpassar pelas ideias de conjunto universo e solução de uma equação no capítulo 5, até o contato com as tarefas no que tange ao gênero resolver, a institucionalização da técnica e o discurso tecnológico-teórico, percebemos a forma harmônica como são delineadas as praxeologias matemática e didática. Isso não ocorre

em relação à terceira tarefa presente nas páginas 153 e 154 do LD do 7º ano, para a qual a técnica só é apresentada na Unidade 5 do LD do 8º ano.

Blocos técnico-prático e do saber – Questão diretriz: As tarefas propostas (estrutura do saber apresentado) favorecem a indissociabilidade entre os blocos técnico-prático e tecnológico-teórico?

Resposta: () Sim () Não (x) Em parte

Justificativa: Ao responder sobre a indissociabilidade ou não do bloco do saber-fazer e do bloco do saber na seção das implicações teóricas, percebemos indícios que justificam essa questão da sincronização, visto que existem praxeologias de forma incompleta no LD do 7º ano, conforme apontamos na seção concernente à Análise praxeológica. A leitura acerca do objeto de conhecimento equações polinomiais do 1º grau com uma incógnita no LD do 8º ano serve apenas como retomada para contribuir com o estudo das equações com duas incógnitas e dos sistemas de equações.

É importante destacar que não existe a total indissociabilidade do bloco técnico-prático (tarefa e técnica) e do discurso tecnológico-teórico, como pode ser visto na proposição de um tipo de tarefa do LD do 7º ano que só dispõe das técnicas para resolução, enquanto a fundamentação teórica para tais só pode ser encontrada no LD do 8º ano. Desse fato apresentamos outra inferência, que diz respeito à fragilização das praxeologias no desenvolvimento do pensamento algébrico; mas há que destacarmos que tal inferência é local, pois não podemos caracterizar pensamento algébrico apenas pelo que ocorre na difusão dos saberes de um de seus objetos (equações), sem colocar uma lupa sobre as relações existentes que, conforme já foi vastamente difundido na literatura, impactam na construção desse tipo de pensamento.

Considerações finais

Esse recorte do nosso trabalho de Mestrado buscou analisar as implicações das noções metodológicas da TAD para o ensino das habilidades do pensamento algébrico presentes em dois volumes (7 e 8) da coleção “A conquista da Matemática”. No escopo do domínio matemático, também denominado pela BNCC de unidade temática

Álgebra, focamos nas equações polinomiais do 1º grau com uma incógnita, haja vista o interesse em investigar com mais profundidade as habilidades concernentes a um objeto de conhecimento.

Quanto às implicações metodológicas da TAD, focalizamos nas categorias presentes no Quadro 7.1, a saber: tipos de tarefa destinados à resolução de equações polinomiais do primeiro grau quanto ao gênero resolver são apresentados devidamente/classificados nos dois volumes da coleção, com complementação das praxeologias entre eles; os autores não explicitam as razões de ser das tarefas; não há pertinência com a realidade em vários aspectos, sejam sociais, culturais ou econômicos; no critério de efetividade, são efetivas apenas no contexto intramatemático, pois as técnicas são consideradas inteligíveis no LD do 7º ano e do 8º ano. Essas implicações da TAD, baseadas em critérios de avaliação, podem permitir aos professores um norte para a prática didática ao transcender esses critérios para a transposição didática interna dos objetos da Álgebra e, também, nortear a análise/avaliação das coleções de LD propostas, quadrienalmente, pelo PNLD.

No que concerne à categoria advinda da noção de praxeologias matemática e didática, foi possível perceber que não há sincronização dessas praxeologias em algumas partes, tanto nas explicações teóricas quanto nas orientações aos professores em manual específico para nortear a prática didática. Nesse contexto, pode surgir a indicação para rever a indissociabilidade do bloco técnico-prático e do bloco tecnológico-teórico no LD, a fim de favorecer o desenvolvimento do pensamento algébrico com foco nas equações polinomiais do primeiro grau, bem como pode ser utilizado para outras unidades temáticas.

Como perspectiva de pesquisas futuras, sugerimos a ampliação das noções didáticas integradas às praxeologias pessoais e institucionais, as relações do LD com o percurso de estudo e pesquisa das equações polinomiais do primeiro grau e a utilização de outras teorias no escopo da Epistemologia Experimental para a análise de LD de Matemática.

Referências

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. O planejamento de pesquisa qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 2001.

BARBOSA, E. J. T. **Praxeologia do professor: análise comparativa com os documentos oficiais e do livro didático no ensino de equações polinomiais do primeiro grau**. 2017. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências e Matemática), Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2017.

CAVALCANTE, J. L. **A dimensão cognitiva na Teoria Antropológica do Didático: reflexão teórico-crítica no ensino de Probabilidade na Licenciatura em Matemática**. 2018. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências e Matemática) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife, 2018.

CHEVALLARD, Y. A teoria antropológica do didático face ao professor de matemática. *In*: ALMOULOU, S.; FARIAS, L. M. S.; HENRIQUES, A. **A teoria antropológica do didático: princípios e fundamentos**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2018.

CHEVALLARD, Y. **Analyse des pratiques enseignantes et didactique des mathématiques: L'approche anthropologique**. Actes de l'U.E. de la Rochelle, 2009.

CHEVALLARD, Y. **L'analyse des pratiques enseignantes en théorie anthropologique du didactique**. 1999.

GIOVANNI JÚNIOR, J. R.; CASTRUCCI, B. A conquista da Matemática: 8º ano. Manual do Professor – Divulgação. 4. ed. São Paulo: FTD Educação, 2019. Disponível em: https://pubhtml5.com/vsth/idjr/A-CONQUISTA-DA-MATEMATICA-MP-8_DIVULGACAO/. Acesso em: 10 jan. 2026.

KLUTH, V. S.; ALMOULOU, S. A. **A teoria antropológica do didático: primórdio de uma trajetória direcionado à prática de ensino de matemática**. **Educação Matemática Pesquisa**, São Paulo, v. 20, n. 3, p. 1-25, 2018.



CAPÍTULO 9

PESQUISA PARTICIPANTE EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL: REFLEXÕES SOBRE OS INSTRUMENTOS METODOLÓGICOS

Beatriz Bomfim de Souza

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Mário Alberto dos Santos

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Introdução

A experiência discutida neste capítulo diz respeito a uma pesquisa participante, pertencente a minha dissertação de mestrado, intitulada: A Educação Ambiental e a Valorização do Cerrado no Contexto Interescolar: uma pesquisa participante no Centro Juvenil de Ciência e Cultura no município de Barreiras-BA, junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB). Sob orientação do Prof. Dr. Mario Alberto dos Santos. Apresentado, ao longo do texto, a importância da articulação de instrumentos metodológicos na pesquisa de campo em Educação Ambiental.

Reflete-se sobre a postura do pesquisador ante a uma pesquisa de campo com caráter participativo. E trata-se especificamente dos

processos e experiências vivenciadas na minha pesquisa de mestrado. Dessa forma, espero que essas considerações contribuam ampliando o entendimento sobre o trabalho de campo participativo. Nesse sentido, questões inquietantes como o papel do pesquisador e a sua postura diante dos coparticipantes, persistem ao longo de uma pesquisa, assim, refletir sobre elas é o melhor caminho.

De fato, é comum aos pesquisadores das áreas das ciências humanas a ida ao campo, sua importância didática e metodológica a uma pesquisa no escopo do ensino e da educação é também notória. Porém, antes de se inserir no campo é necessária uma dedicação por parte do pesquisador e do orientador em fundamentar os processos e etapas metodológicas da pesquisa. Sendo a postura do pesquisador diante da materialização do seu estudo uma etapa decisiva no seu trabalho.

Enquanto recurso didático, o trabalho de campo é o momento em que podemos visualizar tudo o que foi discutido em sala de aula, em que a teoria se torna realidade, se “materializa” diante dos olhos estarecidos dos estudantes, daí a importância de planejá-lo o máximo possível, de modo a que ele não se transforme numa “excursão recreativa” sobre o território, e possa ser um momento a mais no processo ensino/aprendizagem/produção do conhecimento (Marcos, 2006, p.106).

O planejamento, então, é uma das formas de nos prepararmos ante as adversidades do campo, porém, é preciso ter a ciência de que nem tudo pode ser previsto. Considera-se também que novas questões podem surgir após o contato com o contexto empírico da pesquisa, olhando para isso com uma atenção correspondente. Os textos que abordam a pesquisa participante revelam a importância da confiança no “outro” pois a criação do estudo é com ele, sendo pontos de partida a partilha de saberes e experiências (Brandão, 2006).

A primeira parte do capítulo dedica-se a contextualizar como as fundamentações teóricas e as escolhas dos diversos instrumentos metodológicos foram basilares antes do campo, foram essenciais no desenvolvimento da pesquisa. Após o tratamento dessas questões para nortear a postura enquanto pesquisador da área de ensino, falo sobre o contato com os coparticipantes da pesquisa e as etapas da metodologia, explicando a importância

de cada instrumento para a sua concretização. A terceira parte engloba uma reflexão teórica acerca da metodologia para uma Educação Ambiental em uma aprendizagem significativa, explicando a importância de cada instrumento para a sua concretização. E por fim, considerações sobre os sentidos, os desafios e as possibilidades de ações pedagógicas em EA no contexto da aprendizagem significativa.

A construção de uma pesquisa participante e seus instrumentos metodológicos

[...] uma pesquisa é ‘participante’ não porque atores sociais populares participam como coadjuvantes dela, mas porque ela se projeta, realiza desdobra através da participação ativa e crescente de tais atores (Brandão, 2006, p. 10).

A pesquisa participante é, em linhas gerais, colocar-se em uma dada realidade, participando do cotidiano de uma comunidade, seja rural ou urbana. Compreender aspectos dessa realidade é um desafio, segundo Freire (1981), realidade, na qual a pesquisadora se inseriu para alcançar parte do cotidiano dos coparticipantes e, assim, melhor apreender as suas vivências e experiências.

As leituras e reflexões sobre a pesquisa participante colocaram em pauta a postura da pesquisadora frente aos coparticipantes, preocupando-se também com o estudo das experiências vivenciadas pós-campo. Assim, surge uma preocupação: como se integrar ao ambiente e ganhar a confiança dos coparticipantes? e fez parte da preparação antes da ida à campo. O embasamento teórico da pesquisa foi pautado no humanismo fenomenológico sugerido pelo orientador, e aceito de pronto. O tema da pesquisa, o estudo das percepções ambientais de estudantes sobre o Cerrado em um espaço inter-scolar, necessitava de certa profundidade que o embasamento humanista nos trouxe. Assim, a abordagem qualitativa da qualitativa, se desenvolveu com alguns pressupostos do humanismo fenomenológico, que aborda o lugar como fenômeno da experiência humana (Relph, 1979).

Outro ponto de partida significativo foi a valorização do Cerrado, sendo um lugar de experiência para os coparticipantes, matriculados na oficina Trilhas do Cerrado do Centro Juvenil de Ciência e Cultura. Optou-se por esse caminho, pois a pesquisa comprometeu-se com o estudo das experiências

dos coparticipantes no lugar onde elas acontecem. Evidenciar o bioma Cerrado gera necessidade de contextualização que, por sua vez, corrobora para uma perspectiva crítica da Educação Ambiental, e consequentemente pode suscitar elementos para apontar uma transformação política da realidade socioambiental.

Pensando nisso, a ideia inicial da metodologia sempre se reportava ao Projeto Nosso Solo, idealizado em comunhão com o pensamento dialógico da pesquisa. Empregando-se uma diversidade de instrumentos metodológicos, entendidos como uma base importante não só ao arcabouço teórico da pesquisa, mas também ao sucesso prático desta. Cada instrumento não é simplesmente uma etapa isolada realizada por costume ou rigor teórico da pesquisa, antes é essencial para a reflexão prática do pesquisador.

O primeiro instrumento metodológico foi a análise documental do Projeto Político Pedagógico do CJCC. A análise documental do PPP do CJCC foi utilizada com o objetivo de avaliar sua estrutura funcional, em especial a dinâmica da oficina Trilhas do Cerrado dentre outros aspectos, como seus princípios e objetivos. Com o intuito de auxiliar as interpretações da relação entre os estudantes e o espaço interescolar. Para Cellard (2012), a análise detalhada de um documento abre caminhos e novas interpretações sobre a pesquisa, permitindo a análise, principalmente, do contexto, dos autores, interesses, natureza do texto e os conceitos-chave do documento em questão (Cellard, 2012).

Para a aproximação da pesquisadora com o contexto empírico da pesquisa utilizou-se em toda a parte prática da pesquisa a observação participante, sendo um método em que o pesquisador procura colocar-se no lugar das pessoas que estão sendo investigadas. É, pois, um método que reduz a distância entre o pesquisador e as pessoas que estão sendo estudadas. Seu objetivo fundamental é o de entender o mundo dos sujeitos do ponto de vista deles (Gil, 2019, p. 121).

Após decidirmos a importância de se analisar os documentos do espaço para entender as ações pedagógicas do CJCC, e ainda, entendendo que a observação participante seria um ponto-chave para ganhar a confiança dos coparticipantes, parte-se para a construção do Projeto Nosso Solo, provido das observações que a pesquisadora faria no ano de 2023.

Assim, o primeiro instrumento metodológico do Projeto foi os Grupos de Discussão para entender de que forma a relação entre educando e Cerrado contribui para o processo de Educação Ambiental. O GD se distingue de uma

entrevista em grupo, visto que a intenção dessa estratégia de investigação é estimular a interação entre os participantes do grupo, e não interagir somente com o moderador da discussão, nesse caso, a pesquisadora Barbour (2013).

Nessa perspectiva, os coparticipantes podem se sentir menos intimidados a falar e expressar suas opiniões, porque o grupo discute e levanta questões de igual para igual. Foram dois momentos de discussão, com duração de 1 hora, com questões acerca dos sentidos atribuídos pelos coparticipantes quanto ao Cerrado. Analisados posteriormente através dos Núcleos de Significação (Aguiar; Aranha; Soares, 2021).

Além das falas e opiniões dos estudantes sobre o Cerrado a pesquisa buscou outras formas de expressão dos significados, sentimentos e percepções sobre esse lugar de experiência. Então, o Mapa Mental Coletivo do entorno do CJCC foi um aliado neste objetivo. “Os mapas mentais são desenhos concebidos a partir das observações sensíveis, da experiência humana no lugar [...]” (Lima; Kozel, 2009, p. 211).

Também é uma ferramenta muito utilizada pelos geógrafos da área Humanista-Cultural em trabalhos cujo tema é a percepção ambiental, chamada de cartografia cultural ou mapas mentais (Lima; Kozel 2009). O objetivo dessa metodologia foi revelar parte das relações que os coparticipantes possuem com o CJCC e com a vegetação natural ao seu redor. Segundo Malanski (2014), “[...] os mapas mentais coletivos materializam sentimentos referentes à experiência espacial de pessoas ou grupos organizados [...] (p. 46)”.

Desse modo, a orientação foi que os coparticipantes reproduzissem o entorno do CJCC da maneira como eles se lembravam. Localizado no centro da cidade de Barreiras-BA, próximo ao Rio Grande, com área vegetal de Cerrado, local este invisibilizado e pouco atrativo. Dessa maneira, tanto as relações ambientais como sociais poderiam ser exploradas na construção conjunta de um mapa que retrata o cenário socioespacial com o qual eles têm contato diariamente.

O espaço através do que é aferido e/ou incluído nos mapas mentais pode transformar-se e evidenciar um sentido de lugar. As representações delineiam-se por percepções conjuntas e individuais do espaço. Desenhar remonta o que a cognição interpreta das sensações vividas. Dessa maneira, o mapa mental revela o lugar, em suas relações com o espaço, com as pessoas e a natureza, em conjunto com os sentimentos e as memórias.

Revela-se também, a importância dos Mapas Mentais para o enfoque pedagógico, “[...], pois se constituem verdadeiros instrumentos catalisadores

da manifestação do desenvolvimento cognitivo, social e cultural dos alunos” (Kozel; Galvão, 2008, p. 46) e ainda, “[...] integrador de reflexões no campo perceptivo e cognitivo, pouco explorado em nossos estudos pedagógicos” (Santos, 2013, p. 91). Essas representações servem como guias e parâmetros para as práticas pedagógicas, seja no que diz respeito à Geografia, à Biologia, ou, neste caso, à Educação Ambiental.

Contudo, ressaltam-se as múltiplas camadas da EA e seu viés interdisciplinar. Para efetivar essa atitude, na prática, curricular e pedagógica, segundo Fazenda (2011), é preciso conhecer o lugar de onde se fala, e a partir disso fomentar uma diversidade de leituras, em relação aos aspectos sociais, históricos e culturais desse espaço. O Mapa Mental Coletivo registra um lugar, sob diversas leituras e interpretações. Os educadores e educadoras podem, assim, investigar os vestígios das relações estabelecidas entre o lugar e os estudantes.

Por fim, foi idealizada uma atividade que combinasse dois instrumentos metodológicos, trazendo consigo informações sob o olhar dos coparticipantes, as suas próprias percepções ambientais. Sendo estas a trilha e a fotografia. Foi caracterizado por ser uma caminhada para observações do ambiente natural e aspectos sociais do espaço geográfico, com registros dos participantes (Verdejo, 2010). A finalidade foi explorar como os estudantes do CJCC percebem e se relacionam com o Cerrado.

A trilha percorreu um fragmento de vegetação natural de Cerrado próximo à Universidade Federal do Oeste da Bahia-UFOB. Escolhido, por ser um local seguro e próximo ao CJCC e ter como fitofisionomia a mata ciliar associada ao Rio Grande, sendo a maioria da vegetação de Cerrado do município onde se realiza a pesquisa. E separados em dois grupos, os coparticipantes fizeram registros fotográficos dos aspectos naturais com seus aparelhos celulares para, em seguida, tecer comentários sobre suas fotografias para o grupo. Esse procedimento é classificado como foto-elicitación, no qual se expõem fotografias para gerar comentários, memórias e discussão (Banks, 2009).

A trilha é um recurso que pode ser turístico, educacional ou instrucional. Ao caminhar por ela, leva-se a interpretar os seus elementos de modo a valorizá-los (Brandão, 2011). Assim, tanto os mapas mentais, a trilha e a fotografia são maneiras de diversificar os modos de se ensinar e podem ser a chave na transformação de uma experiência pedagógica comumente marcada pelo ensino teórico. Para a Educação Ambiental,

a dimensão da prática e o encontro com o mundo vivido são elementos que se mostraram essenciais ao processo pedagógico, no qual a percepção ambiental é um meio para refletir e pensar sobre a própria EA.

Ressalta-se que, a partir desses instrumentos metodológicos, pretendeu-se analisar como o ensino significativo é importante para a Educação Ambiental. Nesse viés, as relações e interações com o Cerrado têm um papel central nos significados atribuídos ao próprio Cerrado pelos coparticipantes. Além disso, com os procedimentos e ferramentas de investigação empregados, foi possível analisar como a EA atuou na percepção gerada ao longo do Projeto Nosso Solo. Dessa forma, foi construída uma pesquisa participante que funciona para gerar reflexões perante as percepções ambientais. Essa parte tão importante antes da ida a campo não se finda, mas se complementa e transforma com a prática da pesquisa.

Conhecendo os coparticipantes, e suas percepções ambientais

A pesquisa foi realizada com a participação de estudantes do Centro Juvenil de Ciência e Cultura, de caráter interescolar, no contexto da Oficina Trilhas do Cerrado. O tema central foi valorizar a percepção ambiental de estudantes como caminho metodológico para a Educação Ambiental, em processo de ensino e aprendizagem significativa. Antes, porém, era preciso estabelecer uma proximidade com os coparticipantes, chamados assim pela característica principal do trabalho, a de ser participante. Assim, a pesquisa não seria um estudo sobre esses estudantes ou sobre o CJCC, mas, sobretudo, um estudo realizado com eles. Consequentemente, observa-se o fenômeno no qual “[...] a participação da coletividade organizada no processo da pesquisa permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo” (Gabarrón; Landa, 2006, p.113).

Nesse sentido, quando cheguei para os primeiros contatos, em uma observação participante, no ambiente do CJCC precisava diminuir o distanciamento existente entre pesquisador-pesquisado. Porquanto, era necessário para o sucesso da pesquisa que os coparticipantes se sentissem como tal, para integrar ativamente na construção da pesquisa. Por isso, ao me apresentar como pesquisadora como estranha naquele lugar, também me apresentei como professora licenciada em

biologia, sendo assim melhor aceita em meio a um ambiente de ensino. Continuaria uma estranha em meio aos jovens estudantes, mas agora, menos distante, investida em uma figura docente comum àqueles adolescentes estudantes do Ensino Médio.

A primeira ida ao CJCC ocorreu em 31 de maio de 2023 e durou 4 meses. Se caracterizando por uma fase de reconhecimento e aproximação ao contexto empírico da pesquisa, pois precisava me sentir parte daquele lugar e acostumar-me aquele contexto. O propósito era entender a dinâmica desse espaço interescolar de ensino, com atuação integrada ao espaço escolar do estado da Bahia, onde uma das sedes se localiza no município de Barreiras, onde foi realizada a pesquisa. Na prática, entendemos que esse espaço é uma oportunidade de ressignificar os processos educativos – relacionando a relações sociais e culturais da juventude – com suas oficinas e atividades contextualizadas aos anseios e a realidade dos estudantes do Oeste baiano.

A principal ferramenta para uma metodologia ativa e participativa foi a ação pedagógica do Projeto Nosso Solo, contendo uma articulação entre diversos instrumentos metodológicos, a fim de refletir sobre a percepção ambiental acerca do Cerrado e a educação ambiental com os coparticipantes. Essas experiências construídas em parceria com os coparticipantes foram essenciais para a realização da pesquisa e reflexão do fazer pesquisador ante a uma metodologia participante.

O Projeto Nosso Solo buscou a identificação dos coparticipantes para com a sua realidade local. A intenção foi não fazer do processo educativo uma mera transmissão de ações ecologicamente corretas, e sim, elucidar de forma significativa a importância da natureza para as nossas vidas, não somente para a nossa sobrevivência, mas também para a nossa cultura em sociedade.

No dia 10 de novembro de 2023, foi realizado o primeiro grupo de discussão, sendo este o meu primeiro contato com os coparticipantes. Foram 17 estudantes do 2º ano do Ensino Médio, que se mostraram animados em participar da pesquisa. Ao me apresentar, deixei claro para eles o papel fundamental deles na construção do estudo, garantindo-os anonimato e também me mostrando entusiasmada em aprender e colaborar, me caracterizando como uma professora de biologia, além de uma pesquisadora disposta a realizar um estudo com eles.

Discutir com os estudantes sobre o Cerrado trouxe luz para responder à pergunta: de que forma essa relação — educando e Cerrado —

contribui para o processo de Educação Ambiental? Sendo a sistematização da observação e análise a respeito do núcleo de significação: em meio à biodiversidade, a degradação da natureza é preocupante para a nossa sobrevivência: “o Cerrado é importante”.

Esse núcleo de significação nos abre em perspectiva duas grandes características do Cerrado, reconhecidas pelos estudantes, a saber: a primeira é a biodiversidade; e a segunda, a ameaça constante a seu ambiente natural. Percebeu-se que os estudantes entendem a importância do lugar natural, embora exista a percepção utilitarista em relação à natureza, os estudantes veem o Cerrado como lugar importante para a vida, entendida aqui, em seu sentido amplo, abarcados nela, a cultura, os modos de vida e relações que acontecem e dependem desse espaço natural.

Em 17 de novembro de 2023 os coparticipantes representaram o entorno do CJCC por meio de um mapa mental, eles decidiram se separar em três grupos produzindo assim 3 mapas mentais, e foram analisados por meio das premissas de análise presentes no humanismo fenomenológico, baseado principalmente em Yi-Fu Tuan (1980; 2012), e permitiram o conhecimento das relações do estudante com o CJCC, destacando-se o sentimento de lugar seguro, afeição ao grupo de amigos e a valorização do eu em relação ao outro.

A trilha e as fotografias foram feitas em 22 de março de 2024, como os mesmos coparticipantes do ano anterior, mas agora estudantes do 3º ano do Ensino Médio. A principal descoberta desse momento encontra-se no sentimento de satisfação por estar em contato com a natureza, e que a produção de fotografias colabora e enriquece o processo de ensino-aprendizagem.

O ato fotográfico tem o potencial de colocar o estudante como produtor e protagonista no seu processo de construção do conhecimento. Como ele vivencia e percebe o Cerrado, o sentido de lugar também foi explorado durante o uso desse recurso metodológico. Em relação ao conteúdo das fotografias, a beleza estética da natureza do Cerrado foi mais representada, em segundo lugar as pessoas e em terceiro lugar aspectos ecológicos ligados às relações biológicas parasíticas. Outro destaque está na representação do rio e da cultura, relacionada também às vivências recordadas por meio das fotografias.

Dessa maneira, os encontros com os coparticipantes foram importantes para a minha aprendizagem como pesquisadora ambiental.

Conhecer suas percepções e vivenciar com eles as experiências desse estudo foi essencial para o entendimento dos processos de ensino-aprendizagem em Educação Ambiental, possibilitando uma aprendizagem significativa.

O estudo da educação ambiental em uma aprendizagem significativa

A maneira como os estudantes vivenciam e percebem o lugar Cerrado poderá revelar potencialidades para a elaboração de ações no âmbito da Educação Ambiental. Conforme Castilho e Chaveiro (2010), parte-se do estudo físico/formal, trabalhando os diversos tipos de Cerrado, estes associados aos modos de vida dos povos tradicionais, e chega-se ao seu conhecimento simbólico com implicações das transformações políticas/econômicas modernas em seu ambiente natural.

Com isso deixa-se de considerar o Cerrado apenas enquanto ambiente natural para entendê-lo como produto da história social, sobretudo um ambiente que se localiza; que foi e é apropriado; que possui lógicas atuais, culturas diversas ou resistências; que está em movimento e que possui um sentido socioespacial proveniente do cruzamento das variáveis internas e externas que se configuram e desenham-no enquanto território. (Castilho; Chaveiro, 2010, p. 43).

Considera-se, portanto, que tratar de Educação Ambiental vai além de analisar as características naturais de um ambiente. Decerto, o entendimento de lugar vai além do aspecto espacial, evidenciam-se também os aspectos humanos, históricos, culturais que, em constantes transformações, associam-se às mudanças deste ambiente natural.

Considera-se o Cerrado como lugar de significado e de experiência vivida. Tendo como ponto de partida o espaço empírico, interescolar, Centro Juvenil de Ciência e Cultura, vivenciado pelos estudantes co-participantes desta pesquisa, suas metodologias ativas e dialogadas convergem ao ensino significativo. E na ótica da percepção ambiental, os resultados vão ao encontro dos significados simbólicos, afetivos e oriundos da experiência.

A percepção ambiental dos estudantes, nos Grupos de Discussão, está mais atrelada a como o ser humano depende dos bens naturais, ou seja, é presente a visão da biodiversidade como recurso natural, contudo, os estudantes também entendem ser um longo processo a mudança, e como algo complexo não se trata de uma conscientização objetiva apenas.

Decerto, a identificação cultural com o Cerrado é uma estratégia de mudança. Os estudantes coparticipantes da pesquisa entendem que esse bioma é importante para a nossa vida de forma objetiva, mas é preciso ir além. Busca-se o equilíbrio com a natureza, entendemos que o conceito de Racionalidade Ambiental proposto por Leff (2009) pode ser útil, já que as diversidades ecológica e sociocultural são colocadas em patamares de igualdade, sendo princípios éticos não mercantilizados, mas como bens comuns que reorganizados em novas formas de produção amparam as necessidades básicas do ser humano.

Essa proposta é evidenciada na cosmovisão de indígenas e camponeses cerradeiros, que mantêm uma relação diferenciada com a natureza, “[...] a natureza é una, pois não há separação entre o material e o imaterial, mas um permanente e incessante diálogo que assegura a vida plena” (Pelá; Mendonça, 2010, p. 55). Essa visão integrada da natureza é possível em um ensino-aprendizagem comprometido com o diálogo entre os sujeitos habitantes do Cerrado. Conferindo centralidade às suas narrativas, suas visões e vivências. Como exposto, o grupo de discussão é um espaço propício a esse diálogo, em um processo pedagógico interessado em promover a autonomia dos estudantes em sua construção do conhecimento.

O ensino-aprendizagem em EA é enriquecido com as perspectivas e significações evidenciadas pelas discussões. O estudo ambiental e cultural do Cerrado se amplia a esses novos sentidos. Partindo do conhecimento dos estudantes, se almeja chegar a valores significativos relacionados ao Cerrado e, por fim, espera-se contribuir na compreensão de uma Racionalidade Ambiental.

Em relação aos processos de ensino-aprendizagem, por meio da linguagem fotográfica, Braga et al. (2019) verificaram em seu trabalho a importância da aula de campo aliada à fotografia no ensino do Cerrado. Segundo os autores:

O uso de fotografia nas aulas sobre Cerrado aliadas ao trabalho de campo possibilita a apreensão

do Lugar em momentos distintos, favorecem a análise do que está sendo explorado, e encurtam as relações entre o que é teorizado com as vivências cotidianas (Braga et al. 2019, p. 195).

Tais categorias, em conjunto, fundamentam um ensino-aprendizagem significativo em EA, levando-se em conta a natureza e o ser humano de forma integrada, em uma relação de diálogo. As transformações ambientais são pensadas em relação à construção afetiva com o lugar pelos sujeitos que mantêm suas vivências e sentidos com o Cerrado.

Por isso, reitera-se que a proposta de compreender as percepções ambientais dos coparticipantes em relação ao Cerrado, por meio de fotografias, é válida quando se pensa em uma EA significativa. Porque parte do mundo vivido do estudante, através da sua ótica. De maneira autônoma, ele se envolve com o conteúdo, nesse caso os aspectos socioambientais e culturais do Cerrado, o conhecimento, dessa forma, é ampliado e construído de maneira significativa.

Essa construção significativa só é possível com uma proposta interdisciplinar, promovida pela contextualização. Para tanto, as memórias e vivências conferidas pelas fotografias se convergem nessa atitude de uma prática educacional contextualizada, e essa necessidade de educar de maneira interdisciplinar se constitui em uma “[...] possibilidade de resistir à fragmentação do conhecimento, do homem e da vida. Ressurge como o caminho em que se respeita a história, o contexto e a pessoa” (Fazenda, 2011, p. 21).

A trilha pelo nosso solo, nosso Cerrado, foi elucidativa quanto ao conceito de lugar vivido. O ato de caminhar e registrar seus elementos trouxe destaque sobre lugares, sensações e lembranças, e por via destes o espaço estático toma forma e preenche memórias, delineando-se em significados que derivam de experiências vividas nesse espaço. Os estudantes coparticipantes da pesquisa foram os protagonistas, sendo ouvidos em discussões em grupos, desenhando mapas mentais e produzindo suas fotografias do Cerrado. A emancipação coloca o educando em sua plena autonomia, é preciso dialogar com eles, suas ideias e considerações sobre o ambiente (natural e social) são importantes se quisermos manter práticas significativas na experiência pedagógica.

Não só na escola, mas em todos os espaços, emancipar, promover autonomia e dialogar são passos imprescindíveis na aquisição significativa do conhecimento. Reflete-se, assim, que o respeito ao outro e a empatia com aqueles que compartilham o lugar (natural e social) conosco são práticas fundamentais no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

A análise central foi sobre como a percepção ambiental dos estudantes pode ser importante na Educação Ambiental como prática pedagógica significativa. A investigação, junto ao espaço empírico analisado, realizado com base na pesquisa participante, desenvolveu-se por intermédio de grupo de discussão, elaboração de mapas mentais e do ato fotográfico, aspectos fundamentais para a concretização da pesquisa. O diálogo com os estudantes do Centro Juvenil de Ciência e Cultura, matriculados na oficina Trilhas do Cerrado, foram também essenciais, mas sobretudo um desafio na construção metodológica da pesquisa.

Constituem-se desafios, também, a aproximação junto aos coparticipantes e a participação voluntária destes para a formalização de uma pesquisa participante. A superação destes se concretizou em um planejamento fundamentado em alguns instrumentos metodológicos articulados entre si, atuando para um diálogo aberto com os coparticipantes.

Este estudo limita-se a um espaço interescolar e à compreensão de aspectos presentes nas percepções ambientais de estudantes sobre o Cerrado em Barreiras. Nesse sentido, esse estudo poderá se estender a outros espaços de educação, formais e não formais, bem como a espaços de educação popular. Assim como a perspectiva ambiental de outros atores do processo de ensino aprendizagem.

Outras possibilidades sugeridas incluem a ênfase nas populações tradicionais que habitam o Cerrado, bem como a realização de entrevistas com outros participantes do processo de ensino-aprendizagem, incluindo aqueles que de alguma maneira atuam em processos educativos e/ou pedagógicos na comunidade (urbana, rural ou tradicional).

Qual o sentido da Educação Ambiental em uma aprendizagem significativa? Qual a contribuição da pesquisa participante para a EA? Não temos uma conclusão sobre essas questões, mas possibilidades

e alguns resultados discutidos anteriormente. A intenção, aqui, foi a de refletir a prática do pesquisador participante e contribuir em sua preparação, ou ainda, acrescentar às práticas metodológicas e ações pedagógicas em Educação Ambiental.

REFERÊNCIAS

- AGUIAR, W. M. J. de; ARANHA, E. M. G.; SOARES, J. R. Núcleos de significação: análise dialética das significações produzidas em grupo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 51, p. e 07305, 2021.
- BANKS, M. **Dados visuais para pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- BARBOUR, R. **Los grupos de discusión en investigación cualitativa**. Vol. 4. Ediciones Morata, 2013.
- BRAGA, J. C. et al. Uma proposta didática para o ensino de cerrado: o trabalho de campo aliado a linguagem fotográfica. **Anais do 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia**: políticas, linguagens e trajetórias, p. 1957-1970, 2019.
- BRANDÃO, C. R. A pesquisa participante e a participação da pesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida: Ideias e Letras, p. 21-54, 2006.
- BRANDÃO, P. R. B. Trilhas serranas da cidade de Barreiras: Interpretação da Natureza, Educação Ambiental e Turismo Pedagógico. In: MONDARDO, M. (Org.). **Espaços agrários e Meio Ambiente**: Bahia, Bahias. Rio de Janeiro: Ponto da Cultura, p. 11-29, 2011.
- CASTILHO, D.; CHAVEIRO, E. F. Por uma análise territorial do Cerrado. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs.). **Cerrados**: perspectivas e olhares. Goiânia: Editora Vieira, p. 35-50, 2010.
- CELLARD, A. A análise documental. In J. Poupart et al (orgs.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- DE MARCOS, V. Trabalho de campo em geografia: reflexões sobre uma experiência de pesquisa participante. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 105-136, 2006.
- FAZENDA, I. C. A. Desafios e perspectivas do trabalho interdisciplinar no Ensino Fundamental: contribuições das pesquisas sobre interdisciplinaridade no Brasil: o reconhecimento de um percurso. Interdisciplinaridade. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade**, n. 1, p. 10-23, 2011.
- FREIRE, P. **Criando métodos de pesquisa alternativa**: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. Pesquisa participante, 1981, 8: 34-41.

GABARRÓN, L. R.; LANDA, L. H. O que é pesquisa participante?. In: BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante: a partilha do saber**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**, 7. ed. São Paulo: Grupo GEN, 2019. E-book. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/9788597020991/>. Acesso em: 16 ago. 2023.

KOZEL, S.; GALVÃO, W. Representação e ensino de Geografia: contribuições teórico metodológicas. **Ateliê Geográfico**, 2008, 2.3: 33–48.

LEFF, E. Complexidade, racionalidade ambiental e diálogo de saberes. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, 2009.

LIMA, A. M. L.; KOZEL, S. **Lugar e mapa mental**: uma análise possível. Geografia Londrina, 2009, 18.1: 207–231.

MALANSKI, L. M. Geografia humanista: percepção e representação espacial. **Revista Geográfica de América Central**, 2014, 1.52: 29–50.

PELÁ, M.; MENDONÇA, M. R. Cerrado Goiano: encruzilhada de tempos e territórios em disputa. In: PELÁ, M.; CASTILHO, D. (Orgs). **Cerrados**: perspectivas e olhares. Goiânia: Editora Vieira, v. 1, p. 37–50, 2010.

RELPH, E. As bases fenomenológicas da Geografia. **Geografia**, 1979.

SANTOS, C. Desenhos e mapas no ensino de Geografia: a linguagem visual que não é vista. **Geograficidade**, v. 3, n. 1, p. 80–92, 2013.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

TUAN, Y. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente (Tradução de Livia de Oliveira) Londrina: Edue, 2012.

VERDEJO, M. E. **Diagnóstico rural participativo**: guia prático DRP – Brasília: MDA / Secretaria da Agricultura Familiar, 2010.



CAPÍTULO 10

IMPLEMENTAÇÃO DOS PRIMEIROS SOCORROS NO AMBIENTE ESCOLAR: IMPLICAÇÕES DA LEI 13.722/2018 COMO FERRAMENTA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM PRIMEIROS SOCORROS

Vagner Rodrigues Sales
Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (Seduc)

Uillian Trindade Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Introdução

Os primeiros socorros são definidos como ações prestadas a alguma vítima diante de uma situação de emergência. Como, geralmente, a chegada dos profissionais de saúde pode demandar algum tempo, essas ações precisam ser iniciadas por pessoas presentes no local em que presenciam a situação. Assim, é necessário que a população, em sua diversidade de contextos, empodere-se e assuma o protagonismo das ações de primeiros socorros (Galindo Neto, 2018). Corroborando com Oliveira, 2015:

As escolas e os professores têm um papel importante na promoção da saúde e na prevenção de

doenças e acidentes entre crianças e adolescentes. Em muitas situações, a falta de conhecimento acarreta inúmeros problemas, como por exemplo, estado de pânico ao ver a vítima, manipulação incorreta da vítima e solicitação desnecessária do socorro especializado em emergência. É nesse contexto que se torna importante o conhecimento sobre primeiros socorros entre professores das escolas públicas (Oliveira, 2015).

Em comparação com o autor, a falta de conhecimento adequado em primeiros socorros pode resultar em diversas complicações, incluindo pânico ao observar a vítima, manejo incorreto e acionamento indevido de serviços de emergência. Esse cenário enfatiza a necessidade urgente de formar professores de escolas públicas e privadas em primeiros socorros. Essa formação não só prepara os professores para lidar de forma eficaz com emergências, mas também ajuda a criar um ambiente escolar mais seguro, onde a resposta imediata aos incidentes possa minimizar os danos e, em alguns casos, salvar vidas.

Diversos acidentes podem levar a uma situação de urgência ou emergência. A maneira como as pessoas reagem em qualquer uma dessas situações costuma determinar como será a recuperação da vítima e, em alguns casos, pode significar a diferença entre a vida e a morte. Nesse cenário, as escolas e os professores têm um papel importante na promoção das ações de primeiros socorros. Desse modo, enfatiza-se a importância de esses profissionais serem treinados, visto que, no Brasil, anualmente, cerca da metade das situações de emergência ocorre fora do ambiente hospitalar. A insegurança e a falta de conhecimento acarretam inúmeros problemas, dentre eles estado de pânico, manipulação incorreta da vítima e não acionamento do serviço especializado. É nesse contexto que se torna importante o conhecimento sobre primeiros socorros entre professores das escolas públicas e privadas (Oliveira, 2015).

Diante desse processo, este estudo surge de uma necessidade, pois a maior parte das escolas do Brasil não possui profissionais de saúde em seu quadro de colaboradores para atender a uma situação de emergência. Por esse motivo, é importante que a gestão escolar, em parceria com os professores, elabore estratégias para garantir a segurança do aluno, além de revisá-las continuamente.

O Programa Saúde na Escola (PSE), instituído em 2007, tem como finalidade contribuir para a formação integral dos estudantes da rede pública de educação básica. As atividades relacionadas à prevenção, promoção e atenção à saúde são previstas para desenvolverem-se dentro do ambiente escolar, por profissionais das equipes da Estratégia de Saúde da Família (ESF) (Mota; Andrade, 2016, p. 115).

Sendo o ambiente escolar um espaço de aprendizagem e de disseminação de conhecimento, e considerando o PSE, que tem como objetivo contribuir para a formação integral dos estudantes por meio de ações de promoção, prevenção e atenção à saúde, percebe-se uma deficiência no trabalho com estratégias de primeiros socorros nesse ambiente.

É importante considerar que o conhecimento sobre primeiros socorros pode diminuir com o tempo, devido à falta de periodicidade dos treinamentos, sugerindo que apenas um treinamento não seja suficiente para manter as habilidades por longos períodos. Por isso, é necessário que essas formações sejam sistemáticas. Assim, compreender como os profissionais atuam frente às emergências nas escolas é imprescindível para que gestores e órgãos governamentais tenham visibilidade dessa situação e criem estratégias de ampliação do acesso ao conhecimento acerca dos primeiros socorros e do protocolo de atendimento para as escolas.

Possuir conhecimentos de primeiros socorros é imprescindível em todas as camadas da sociedade. Informações como essas impactam profundamente no quadro evolutivo de um paciente que recebe cuidados primários, pois a evolução de um quadro grave depende primeiramente desses cuidados.

Um professor em sala de aula consegue detectar e intervir em problemas mínimos, como reanimação cardiopulmonar, obstrução de vias aéreas por corpo estranho, hemorragias, convulsões, desmaio e traumatismos no ambiente escolar, até a chegada de profissionais especializados. Tendo formações periódicas, os profissionais da educação poderão atuar com segurança para com o acidentado. Certamente isso promoverá uma melhora no quadro de saúde e até mesmo poderá salvar uma vida.

Portanto, é fundamental que todos tenham acesso às informações sobre os principais acidentes, como preveni-los e como agir diante das situações que exigem cuidados imediatos a fim de minimizar complicações decorrentes de medidas intempestivas e inadequadas (Pereira *et al.*, 2015, p. 1479).

O conhecimento de como agir em casos de primeiros socorros pode ajudar a salvar muitas vidas; são técnicas básicas e simples que reduzem sofrimentos. O Brasil, sendo um país onde se sucedem ações de educação e conscientização quanto a primeiros socorros, ainda apresenta o cenário em que poucos professores realmente sabem como agir na prática diante desse tipo de situação.

Tendo em vista os agravos à saúde que ocorrem diariamente no trânsito, nos domicílios, no ambiente de trabalho, nas escolas, como também em diversos lugares, o tema é considerado de grande relevância, logo, a necessidade de divulgação e ensino acerca da temática [...] (Singletary *et al.*, 2015).

A falta de preparo dos professores para agir em situações que representem risco potencial à saúde ou à vida dos estudantes, em que uma simples manobra pode ser o diferencial na prevenção e no tratamento nas fases de diversos tipos de agravos, a fim de minimizar danos advindos da incorreta manipulação da vítima ou da falta de socorro imediato, não só contribui para o agravamento do estado do paciente, como resulta em maior tempo de permanência hospitalar devido aos agravos.

Como promotores desses cuidados estão os professores, supervisores em tempo integral dos estudantes. Por isso, a melhor opção é a formação do indivíduo por meio de oficinas teóricas e práticas de primeiros socorros, pois qualquer pessoa pode passar por um acontecimento dessa natureza, em que precise prestar socorro à vítima, prezando pela garantia de sua vida e recuperação.

A omissão de socorro é o ato de não prestar socorro à vítima quando esta dele necessita. Todas as crianças têm direito de estudar e estão sujeitas a todos os riscos, inclusive acidentes nas escolas, onde muitas acabam por sofrer danos irreversíveis quando há omissão de socorros imediatos ou quando são atendidas de forma inadequada.

Coelho (2015) segue a mesma ideia quando detalha que o artigo 135 do Código Penal Brasileiro expõe que a negação de um atendimento urgente e eficiente é o principal motivo de óbito e danos nas vítimas. Dessa maneira, a qualificação dos prestadores de socorros se torna substancial, partindo de se especializar em inibir o agravamento de lesões e se apropriar do conteúdo (Sales *et al.*, 2016).

De acordo com o Código Penal Brasileiro, Decreto n. 2.848 de 1940, que institui a omissão de socorro, consiste em:

Art. 135 – Deixar de prestar assistência, quando possível fazê-lo sem risco pessoal, à criança abandonada ou extraviada, ou à pessoa inválida ou ferida, ao desamparo ou em grave e iminente perigo; ou não pedir, nesses casos, o socorro da autoridade pública: Pena – detenção, de um a seis meses, ou multa. Parágrafo único – A pena é aumentada de metade, se da omissão resulta lesão corporal de natureza grave, e triplicada, se resulta a morte (Brasil, 2002).

A importância do conhecimento e da capacidade de prestar os primeiros socorros em situações de emergência é ainda mais enfatizada quando consideramos as implicações legais estabelecidas pelo Código Penal Brasileiro. Nesse sentido, o conhecimento de primeiros socorros torna-se ainda mais destacado, visto que a omissão pode acarretar consequências jurídicas severas.

A importância de se trabalhar os primeiros socorros no ambiente escolar

É de suma importância introduzir no currículo escolar a disciplina de primeiros socorros, desde o Ensino Fundamental ao curso de graduação. A inclusão dessa disciplina contribuirá para um melhor atendimento pré-hospitalar pela população e a redução de agravos devido a incidentes domésticos e outros. É relevante tratar esses conhecimentos em ambiente escolar por ser um local suscetível a acidentes, em que elas caem e se ferem. Sabendo como agir em tal situação, poderão ser evitadas maiores agravos até a chegada da equipe especializada.

É necessário orientar e abordar o básico de como agir em alguns casos tanto para professores, como para os próprios alunos. Muitas escolas no Brasil não possuem o curso, assim dificultando os primeiros atendimentos.

Becker e Molina (2017) destacam a necessidade de incluir disciplinas de primeiros socorros ou de formação no currículo escolar, direcionados tanto a professores como a alunos da Educação Básica. Essa abordagem não visa apenas a segurança imediata, mas também promove uma cultura de preparação e responsabilidade nas escolas, dotando a comunidade escolar com competências vitais que podem fazer a diferença entre a vida e a morte em situações de emergência. A relevância desse estudo reside, portanto, na sua contribuição para a implementação de programas educativos que possam transformar a resposta aos acidentes no contexto escolar, tornando-a mais eficaz e eficiente.

Além disso, a Lei Lucas (Lei 13.722/2018), que torna obrigatória a formação em noções básicas de primeiros socorros para professores e funcionários de estabelecimentos de ensino e recreação infantil, reforça a importância deste estudo. A implementação desta lei nas escolas brasileiras reforça a necessidade de criar e revisar continuamente estratégias de segurança. Portanto, este trabalho busca destacar não apenas a importância da formação sistemática, mas também a necessidade de uma integração prática e contínua dessas competências no ambiente escolar, conforme preconiza a Lei Lucas.

Lei Lucas

A Lei Lucas, n. 13.722/18, promulgada em 4 de outubro de 2018, foi instituída após um trágico incidente envolvendo o estudante Lucas Begalli, de 10 anos, durante passeio escolar na cidade de Campinas – SP. A criança engasgou com um pedaço de salsicha durante o lanche. Embora estivessem presentes funcionários da escola, da agência de turismo e do local do passeio, nenhum deles sabia aplicar corretamente as técnicas de primeiros socorros de forma rápida e eficaz. A aplicação da manobra de Heimlich, um dos procedimentos mais conhecidos e fáceis usados para situações de engasgo causado por um corpo estranho, juntamente com a reanimação cardiopulmonar (RCP), poderia ter salvado a vida de Lucas, mas a ausência desses procedimentos causou sua morte (Zamora, 2021).

O movimento conhecido nas redes sociais como “Vai Lucas” foi iniciado pela mãe e familiares da vítima, motivados pela dor da perda de Lucas. O principal objetivo do movimento foi conscientizar a população sobre a importância dos primeiros socorros, incentivando as pessoas a buscarem conhecimento sobre esse tema essencial para o dia a dia. A mobilização foi tão impactante que levou à aprovação da Lei 13.722/2018, conhecida como “Lei Lucas”, um ano e cinco dias após a morte do estudante (Zamora, 2021).

O objetivo da lei é aumentar a segurança das crianças e adolescentes dentro do espaço escolar ou recreativo, oferecendo o conhecimento necessário para que os profissionais possam lidar com situações emergenciais.

A Lei 13.722/2018 determina, em seu artigo 1º, que todas as instituições públicas e privadas de Educação Básica e recreação infantil do Brasil devem oferecer treinamento em primeiros socorros para professores e funcionários. Essa formação deverá contemplar a oferta anual de cursos destinados à formação e atualização de profissionais, sem comprometer o exercício regular de suas funções. O número de pessoas formadas em cada estabelecimento será regulado de acordo com o corpo docente, o quadro funcional e a demanda de atendimento a crianças e adolescentes. A responsabilidade pela implementação desses cursos cabe aos sistemas ou redes de ensino, no caso das instituições públicas.

No artigo 2º, a lei especifica que os cursos devem ser ministrados por entidades especializadas em atendimento de emergência, tanto em nível municipal quanto estadual para instituições públicas, e por profissionais qualificados em estabelecimentos privados. O objetivo desses cursos é formar professores e funcionários para identificar e atuar preventivamente em situações de emergência até a chegada de ajuda especializada. Além disso, os conteúdos dos cursos de primeiros socorros devem ser adaptados à faixa etária dos alunos atendidos pelas instituições mencionadas na lei, que devem possuir *kits* de primeiros socorros de acordo com orientações de entidades especializadas.

O artigo 3º da lei também destaca a necessidade de colocar em local visível as certificações que atestam a conclusão da formação em primeiros socorros e que contenham os nomes de todas as pessoas formadas, conforme estipulado pela legislação. O artigo 4º estabele-

ce as sanções aplicáveis às instituições que descumprirem a lei, que incluem notificação inicial pelo descumprimento, aplicação de multa e duplicação da multa em caso de reincidência, o que poderá culminar na cassação da licença de funcionamento ou na responsabilização do agente público, dependendo da natureza da instituição.

O artigo 5º determina que os estabelecimentos abrangidos pela lei deverão estabelecer fluxo de encaminhamento para unidades locais de saúde de emergência e de referência urgente. Com relação aos cursos de primeiros socorros, o artigo 6º atribui ao Poder Executivo a responsabilidade de regulamentar os critérios para sua adoção. O artigo 7º estabelece que as despesas decorrentes da implementação da Lei Lucas serão cobertas com dotações orçamentárias específicas, que constarão das propostas orçamentárias anuais e do plano plurianual do Poder Executivo. Por fim, o artigo 8º determina que a lei entrou em vigor 180 dias após sua publicação oficial, datada de 5 de outubro de 2018 (Brasil, 2018).

Um estudo realizado por Mendes *et al.* (2023) busca avaliar a percepção de 15 professores da Educação Infantil de duas escolas quanto ao manejo da obstrução de vias aéreas. Os resultados revelaram que os funcionários não se sentem adequadamente preparados para lidar com casos de obstrução de vias aéreas devido à falta de conhecimento em primeiros socorros. Além disso, o estudo destacou o pouco conhecimento da Lei Lucas pelos profissionais: apenas 40% dos participantes afirmaram conhecê-la, enquanto 53,3% não a conheciam e 6,7% não tinham certeza.

Por outro lado, conforme destacado por Mantovani *et al.* (2023, p. 10), a maioria dos profissionais da educação possui conhecimentos de primeiros socorros e da Lei Lucas, o que pode ser atribuído à educação em saúde promovida pelo PSE. O estudo realizado em Mogi Guaçu – SP, com 42 profissionais da educação, revelou que 83,5% conheciam a Lei Lucas e 59,5% já haviam presenciado algum acidente escolar.

Portanto, é fundamental que os profissionais da Educação Básica recebam atualização e treinamento contínuos em primeiros socorros e na aplicabilidade da Lei Lucas. Isso se justifica pela necessidade de atualização constante das práticas de saúde, garantindo maior preparo e confiança dos profissionais durante situações de emergência escolar (Mantovani *et al.*, 2023, p. 12).

Considerações Finais

A Lei 13.722/2018 trouxe contribuições significativas ao estimular a implementação do ensino de primeiros socorros nas escolas. Essa legislação apresenta-se como uma importante ferramenta para promover a formação anual e a reciclagem de conhecimentos em primeiros socorros entre professores e servidores que trabalham na Educação Básica e centros recreativos.

Além disso, o ambiente escolar é muitas vezes palco de acidentes imprevistos, o que realça a necessidade contínua de formar professores em primeiros socorros. Porém, observa-se que a disciplina de primeiros socorros nos cursos de licenciatura muitas vezes não é ofertada. Isso resulta em preparação insuficiente dos futuros professores para lidar com emergências até a chegada da equipe especializada. A inclusão obrigatória e adequada dessa disciplina é essencial para garantir que os educadores estejam bem preparados para responder a situações de emergência.

Este texto é parte de uma pesquisa que está em andamento. Assim, conclui-se preliminarmente que a Lei Lucas também promove discussões sobre a importância da formação em primeiros socorros para professores. Porém, ainda existem muitos desafios relacionados à formação desses profissionais, o que aponta para a necessidade de novas discussões sobre a Lei 13.722/2018. Essas discussões deverão incidir na organização e adaptação de disciplinas de primeiros socorros nos cursos de licenciatura no Brasil. Além disso, sugere-se que mais estudos sejam realizados sobre a efetividade da implementação da Lei Lucas nas instituições designadas.

Referências

- BECKER, K.; MOLINA, F. C. Primeiros socorros nas escolas: opção ou necessidade? *In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – SIEDUCA*, 2., 2017. *Anais [...]*. Cachoeira do Sul: Editora INBOOKS Ltda, p. 1-5.
- BRASIL. **Código Penal Brasileiro**: Decreto-Lei n. 2.848 de 7 de dezembro de 1940. São Paulo: Saraiva, 2002. art. 135.
- BRASIL. **Código Penal Brasileiro**: omissão de socorro. 1940. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/del2848compilado.htm. Acesso em: 27 abr. 2024.

BRASIL. **Decreto n. 13.722, de 4 de setembro de 2018**. Lei Lucas. Brasília: Presidência da República do Brasil, 2018. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13722.htm. Acesso em: 27 maio 2024.

COELHO, J. P. S. L. Ensino de primeiros socorros nas escolas e sua eficácia. **Revista Científica do ITAPAC on-line [Internet]**, v. 8, n. 1, 2015.

GALINDO NETO, N. M. *et al.* **Primeiros socorros na escola: construção e validação de cartilha educativa para professores**. 2018.

MANTOVANI, J. L. *et al.* Avaliação do conhecimento sobre a Lei Lucas e sua aplicabilidade: estudo piloto na rede de ensino pública do Ensino Infantil e Fundamental. **Ciências da Saúde da UNIPAR**, v. 27, n. 4, p. 1946-1961, 2023. Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/saude/article/view/9732/4664>. Acesso em: 12 maio 2024.

MENDES, L. N. *et al.* Percepção dos colaboradores da educação infantil sobre obstrução de vias aéreas. **Revista Acervo Educacional**, 2023. Disponível em: <https://repositorio.animaeducacao.com.br/bitstream/ANIMA/34548/1/ARTIGO%20OVACE%20-%20EDUCA%c3%87%c3%830.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2024.

MOTA, L. L.; ANDRADE, S. R. de. Temas educativos para escolares sob a perspectiva dos profissionais do Serviço de Atendimento Móvel de Urgência. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 2016, v. 50, n. especial, p. 114-121.

OLIVEIRA, R. A. D.; JUNIOR, R. L.; BORGES, C. C. Situações de primeiros socorros em aulas de educação física em municípios do sudoeste de Goiás. **Enciclopédia Biosfera**, Centro Científico Conhecer-Goiânia, v. 11, n. 20, p. 772-7, 2015.

PEREIRA, K. C.; PAULINO, J. R.; SALTARELLI, R. M. F.; CARVALHO, A. M. de P.; DOS SANTOS, R. B.; SILVEIRA, T. V. L.; TEIXEIRA, B. de S. M. A construção de conhecimentos sobre prevenção de acidentes e primeiros socorros junto ao público leigo. **Revista de Enfermagem do Centro-Oeste Mineiro**, [S. l.], 2015. DOI: 10.19175/recom.v0i0.456. Disponível em: <http://www.seer.ufsj.edu.br/recom/article/view/456>. Acesso em: 10 jan. 2026.

SALES, J. S. de *et al.* Formação de professores e nível de conhecimento de professores de educação física escolar sobre os primeiros socorros na cidade do Natal/RN. **Revista Humano Ser**, v. 1, n. 1, 2016.

SINGLETARY, E. M. *et al.* American Heart Association and American Red Cross Guidelines Update for First Aid. **Circulation**. Dallas, v.132, n 18, p. 574-589, 2015.

ZAMORA, A. B. Sempre tem o dia seguinte, com uma noite no meio. **Laços e Luto**. 2021. Disponível em: <https://lacoselutos.com.br/sempre-tem-o-dia-seguinte-com-uma-noite-no-meio/>. Acesso em: 5 maio 2024.

CAPÍTULO 11

O TEXTO LITERÁRIO COMO PRETEXTO PARA REFLEXÕES SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO MÉDIO: NOTÍCIAS DE PESQUISAS

Eunícia Almeida de Souza

Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (Seduc)

Liane Santana Santos do Nascimento

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

Tatiana Cristina Oliveira Andrade

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Introdução

A literatura sempre exerceu um papel fundamental no desenvolvimento da vida escolar dos estudantes, não só no que tange ao aprimoramento da leitura e da escrita, como também em vários aspectos alusivos à formação integral do aluno. Nesse sentido, a BNCC do Ensino Médio aborda que:

Em relação à literatura, a leitura do texto literário, que ocupa o centro do trabalho no Ensino Fundamental, deve permanecer nuclear também

no Ensino Médio. Por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino. Assim, é importante não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes (Brasil, 2018, p. 499).

A BNCC (2018, p. 499) de Língua Portuguesa para o Ensino Médio define a progressão das aprendizagens e habilidades relacionadas à literatura levando em conta:

- a ampliação de repertório, considerando a diversidade cultural, de maneira a abranger produções e formas de expressão diversas – literatura juvenil, literatura periférico-marginal, o culto, o clássico, o popular, cultura de massa, cultura das mídias, culturas juvenis etc. – e em suas múltiplas repercussões e possibilidades de apreciação, em processos que envolvem adaptações, remediações, estilizações, paródias, HQs, minisséries, filmes, videominutos, games etc.;
- inclusão de obras da tradição literária brasileira e de suas referências ocidentais – em especial da literatura portuguesa –, assim como obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana;
- o aumento da complexidade dos textos lidos e produzidos em termos de temática, estruturação sintática, vocabulário, recursos estilísticos, orquestração de vozes e semioses;
- o foco maior nas habilidades envolvidas na reflexão sobre os textos e práticas (análise, avaliação, apreciação ética, estética e política, valoração, validação crítica, demonstração etc.), já que as habilidades requeridas por processos de recuperação de informação (identificação, reconhecimento, organização) e por processos de compreensão (comparação, distinção, estabelecimento de relações e inferência) já foram desenvolvidas no Ensino Fundamental.

Nesse cenário, considerando a relevância do estudo da literatura em seus diversos contextos socio-históricos, políticos e culturais, este capítulo contempla a análise de alguns textos literários como pretexto para promover reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio, cujas reflexões coadunam com a linha de pesquisa 2: Ensino,

Memória e Identidade, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB).

Dessa forma, são estudadas algumas obras literárias, como *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, com ênfase no estudo das variações grafemáticas em sala de aula para o ensino de língua, analisando-se a maneira como a escritora faz uso dessas variações para expor as dificuldades sociais e culturais e, com isso, oferecer aos estudantes possibilidades de compreensão a respeito da diversidade linguística e suas consequências no discurso literário.

Ademais, este trabalho abrange também o estudo do processo de transmissão de *Vidas Secas* em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, nos quais se investiga como a obra de Graciliano Ramos é retratada no referido recurso didático e as adequações que são feitas nela. E, por fim, o estudo de textos de autoria feminina nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), nas quais se examina como esses textos são empregados. Para além disso, são fomentadas discussões a respeito da representatividade feminina no âmbito da terceira etapa da Educação Básica.

Feitas essas considerações, abordamos no tópico a seguir uma análise realizada do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, acerca de algumas variações linguísticas e grafemáticas para a 3ª série do Ensino Médio.

***Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, como pretexto para estudar algumas variações linguísticas e grafemáticas na 3ª série do ensino médio**

É de conhecimento público que o idioma falado no Brasil é o português, por influência da colonização portuguesa; porém, a uniformidade da língua, segundo Ilari e Basso (2006, p. 151):

[...] é um grande mito, para o qual contribuíram 1) uma certa forma de nacionalismo; 2) uma visão limitada do fenômeno linguístico, que só consegue levar em conta a língua culta; e 3) uma certa insensibilidade para a variação, contrapartida do fato de que os falantes se adaptam naturalmente a diferentes contextos de fala.

Na concepção de Ilari e Basso (2006), a variação linguística pode manifestar-se de várias formas, entre elas: a variação diacrônica, diatópica, diastrática e a diamésica. Apesar de suas nomenclaturas parecerem estranhas para um estudante da língua ou pessoas de outra área do conhecimento, seus significados e etimologia são fáceis de compreender. Os estudiosos exemplificam essas variações da seguinte forma.

A variação diacrônica, de acordo com a sua etimologia, é aquela que se dá através do tempo, relacionando a maneira como a linguagem varia a partir das mudanças que vão ocorrendo no que se refere à fonologia, léxico, morfologia e sintaxe. Um exemplo dessa variação diacrônica pode ser observado no uso das gírias por diferentes gerações. Assim, as construções “dar uma de sonso” e “dar uma de Jânio Quadros”, por exemplo, soavam estranhas quando apareceram há anos. Hoje, “dar uma de...” é de uso corrente da fala informal. Outro exemplo é a gramaticalização, ou seja, o processo em que uma palavra adquire outro sentido, como o pronome “você”, que anteriormente referia-se a “Vossa Mercê”, virou “Vosmercê” e hoje é um pronome pessoal que remonta ao antigo pronome da segunda pessoa “tu” (Ilari; Basso, 2006).

A variação diatópica é apresentada por Ilari e Basso (2006) como as diferenças que uma mesma língua possui quando é falada em regiões diferentes de um mesmo país ou em diferentes países. Nesse sentido, as diferenças de vocabulário são numerosas e dizem respeito a todas as classes morfossintáticas, sobretudo substantivos, por exemplo: “grossista/atacadista” (Ilari; Basso, 2006, p. 158), “cerveja de pressão/chope” (Ilari; Basso, 2006, p. 158), “casa de banho/banheiro” (Ilari; Basso, 2006, p. 158), “reformado/aposentado” (Ilari; Basso, 2006, p. 158), entre outros.

Vale ressaltar que, para Ilari e Basso (2006), o Brasil possui um idioma oficial, que é o português utilizado em todo o seu território; no entanto, é possível identificar a procedência geográfica das pessoas pela maneira como falam, por meio do sotaque e de expressões características de cada lugar. Desse modo, as peculiaridades regionais aparecem com mais nitidez nas falas mais informais.

No que se refere à variação diastrática, considera-se o uso das palavras com alterações nas letras, no som, na pronúncia, na morfologia e na sintaxe, por exemplo: “Ciço por Cícero” (Ilari; Basso, 2006, p. 175), “peixe por peixe” (Ilari; Basso, 2006, p. 175), “incelença por excelência”

(Ilari; Basso, 2006, p. 175), “nóis cantemo por nós cantamos” (Ilari; Basso, 2006, p. 176) — perda do s —, “os doce mais bonito são/é para as visita” (Ilari; Basso, 2006, p. 176) — ausência de marca de concordância. Diante disso, identifica-se a variedade do português falado pela população menos escolarizada.

Por fim, a variação diamésica trata das profundas diferenças entre a língua falada e a língua escrita. Há séculos, a língua escrita culta era uma exigência da sociedade — e ainda o é —, cujos padrões da norma culta dividem pessoas escolarizadas das não escolarizadas, as que têm cultura das aculturadas, assim como pessoas da alta sociedade daquelas da periferia.

Nesse viés, nota-se a relevância da língua escrita conforme as convenções gramaticais, em detrimento da língua falada; ademais, isso se reproduz para as novas gerações, por meio do preconceito linguístico que ocorre entre os próprios colegas da sala de aula, entre as classes sociais e no âmbito da literatura brasileira. Diante disso, algumas obras literárias do último século são classificadas como marginais ou periféricas, por não apresentarem construções escritas com traços estilísticos da cultura erudita, e sim “um tipo de escrita que recusaria a linguagem institucionalizada ou os valores literários de uma época, como nos casos das obras de vanguarda” (Nascimento, 2009, p. 37).

Cabe considerar que o termo marginal possui vários significados; porém, relacionado à literatura, um dos pontos de vista abordados por Nascimento (2009) em seu livro *Vozes marginais na literatura* é que “nos estudos mais recentes, o emprego da expressão denotaria as obras produzidas por autores pertencentes a minorias sociológicas, como mulheres, homossexuais e negros” (Nascimento, 2009, p. 37).

Nesse contexto, a obra literária *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2021), de Carolina Maria de Jesus, torna-se um pretexto para estudar as variações linguísticas e grafemáticas em sala de aula com os estudantes do Ensino Médio, haja vista que a forma de escrever própria da autora pode causar certo estranhamento para os estudantes frente às características convencionais dos escritores da literatura clássica, assim como para a Academia Brasileira de Letras, para o estudo da literatura em sala de aula e para a sociedade. Isso porque a referida escritora faz parte do grupo de autores pertencentes a minorias sociológicas, como salienta Nascimento (2009).

Carolina Maria de Jesus (2021), apesar de ter estudado até o segundo ano do Ensino Fundamental, conseguiu escrever seu primeiro livro, no qual expõe suas experiências de vida como mulher negra, mãe solo e moradora da favela do Canindé, em São Paulo. Em sua obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2021), a autora utiliza uma linguagem com algumas variantes linguísticas, como “impricar” (Jesus, 2021, p. 15), “quando eles vê as coisas de comer eles brada” (Jesus, 2021, p. 30), e grafemáticas, como, por exemplo, “iducção” (Jesus, 2021, p. 15), “puis” (Jesus, 2021, p. 26), “despresando” (Jesus, 2021, p. 27), “ponhe” (Jesus, 2021, p. 27), “agua” (Jesus, 2021, p. 29), “tambem” (Jesus, 2021, p. 29), “ganancia” (Jesus, 2021, p. 34), “viludo” (Jesus, 2021, p. 41), “visinhos” (Jesus, 2021, p. 45), “distribuio” (Jesus, 2021, p. 49), “fazê” (Jesus, 2021, p. 52), “cançada” (Jesus, 2021, p. 67), entre outras.

Acerca desses tipos de variações gráficas, Santos (2006, p. 128) afirma que:

Em relação à representação gráfica de segmentos e sequências vocálicas, levamos em consideração as variações dos grafemas a por e, e por i, i por e, o por u, u por o, u por i; dos ditongos nasais finais; das letras ditas ramistas (u e v, i e j, com valores vocálicos); das semivogais. Sobre as representações gráficas das consoantes e das sequências consonantais, observaremos as variações gráficas entre s, z / c, s e ç, z, as variações no uso do h, das consoantes geminadas, uso de consoantes duplas em palavras de origem latina, da formação de sílabas por metátese e hipértese.

No entanto, essas variações não impedem que os professores trabalhem tal obra do século XX com seus alunos e realizem atividades didáticas com o conteúdo de variações linguísticas, por exemplo, nem tampouco de elevar a literatura da respectiva escritora, uma vez que não se pode ler as novas obras literárias com a mesma mentalidade de antes. Isso porque vivemos em épocas totalmente diferentes, com culturas e identidades que se transformam ao longo da história vivenciada. Por essas e outras razões, a maneira de escrever, que por sua vez é muito subjetiva, também sofrerá mudanças em sua estrutura estilística e, portanto, não poderá ter seu valor diminuído.

Em uma sociedade contemporânea, é fundamental que os professores de Língua Portuguesa possam disponibilizar para seus estudantes do Ensino Médio tanto as obras da literatura clássica quanto as obras literárias contemporâneas, apresentando um posicionamento pedagógico que leve o alunado a compreender as funções divergentes das variações linguísticas, propor uma leitura sem preconceitos, ou seja, valorizando as diferentes culturas, o uso dos diferentes tipos de linguagem, adequando-os às diversas situações do cotidiano.

É fundamental refletir e considerar também que as obras literárias de Euclides da Cunha e Conceição Evaristo, por exemplo, foram escritas em épocas totalmente diferentes, com uma estilística própria que atendia às características dos movimentos da época, como o pré-modernismo, modernismo e pós-modernismo.

Afrânio Coutinho (1986), em *A nova literatura brasileira*, considera outros pontos importantes para a definição da literatura após o modernismo. O referido autor cita que a literatura desse período efervescente tem sido pontuada por acontecimentos políticos, e não estéticos.

Ocorre que os critérios de análise das obras que surgiram após 1960 necessitam de renovação, haja vista que as identidades individuais e coletivas vão se modificando ao longo dos anos, por influência do meio e das novas relações com outros grupos sociais. Para Coutinho (1986), categorias gerais visadas pelos estudos literários, como autor, escritor, narrador, espaço, tempo, tema, função, ficcionalidade, literariedade etc., simplesmente não são estanques. Se os critérios para se estudar a literatura da era colonial são distintos dos da era nacional, vale dizer o mesmo para a nova conjuntura literária, em tempos de globalização e mudanças sociopolíticas, históricas e culturais, além das mediações entre autor–obra–leitor.

A transmissão de Vidas Secas em livros didáticos do ensino médio

Ler é inscrever-se no mundo como signo, entrar na cadeia significativa, elaborar continuamente interpretações que dão sentido ao mundo, registrá-las com palavras, gestos, traços. Ler é significar e, ao mesmo tempo, tornar-se significativo. A leitura é uma escrita de si mesmo, na relação interativa que dá sentido ao mundo (Yunes, 2009, p. 35).

Conforme Yunes (2009), no fragmento em epígrafe, o leitor, ao ler, torna-se parte do texto e este passa a fazê-lo sujeito de significação. Tal processo de interação é transformador. Para alcançar essa intimidade com as diversas linguagens, o leitor precisa estar disposto a entrar no mundo textual. O interesse necessário para a efetivação do ato de ler depende de fatores internos e externos, pessoais e sociais.

Na contemporaneidade, o leitor é convidado instantaneamente a inserir-se no mundo virtual, apropriando-se das múltiplas textualidades que lhe são disponibilizadas. O convite para o ingresso no mundo da escrita, em geral, é obrigatório e tem natureza pedagógica, originando-se, oficialmente, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Nessa perspectiva, Soares (2008, p. 33) afirma que:

É função e obrigação da escola dar amplo e irrestrito acesso ao mundo da leitura, e isto inclui a leitura informativa, mas também a leitura literária; a leitura para fins pragmáticos, mas também a leitura de fruição, a leitura que situações da vida real existem, mas também a leitura que nos permita escapar por alguns momentos da vida real.

Não se trata, em geral, de um convite sedutor, como aquele das redes sociais, por exemplo. Para que se possa atrair adolescentes e jovens para o universo do impresso, é preciso lançar mão de estratégias didáticas ou editoriais que transformem o objeto a ser lido em algo de interesse (Pina, 2021).

Na perspectiva da BNCC (2018, p. 63):

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação.

As linguagens artísticas — entre as quais se inclui a literária —, as linguagens midiáticas, as linguagens não artísticas, todas, enfim, que

nos engendram, são, a partir de 2018, parte obrigatória da formação leitora de nossas crianças e de nossos adolescentes. Nesse contexto, surge a inquietação sobre a apropriação produtiva, por parte dos estudantes, dos fragmentos de clássicos literários brasileiros inseridos no livro didático.

É preciso ressaltar que, em inúmeros casos, o livro didático é o único acesso estudantil à literatura. Nessa perspectiva, a inquietação sobre as possibilidades de abordagem de romances como *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, por exemplo, ganha corpo. A obra de Graciliano Ramos representa uma ponte entre o regionalismo romântico e o projeto estético modernista. Enquanto ele captura a essência do sertão e a vida dos sertanejos com uma autenticidade crua, sua abordagem estilística e sua crítica social se alinham com os princípios modernistas. Ramos é, assim, um exemplo perfeito de como a literatura brasileira pode integrar diferentes tradições e movimentos para criar uma narrativa que é, ao mesmo tempo, local e universal, tradicional e inovadora (Candido, 2006).

A obra *Vidas Secas* é frequentemente encontrada em livros didáticos devido à sua relevância para entender questões sociais, culturais e econômicas do Nordeste brasileiro, além de sua importância literária: é ambientada no sertão nordestino e aborda, de maneira realista, as dificuldades enfrentadas pelas famílias que vivem em condições de extrema pobreza, especialmente durante os períodos de seca, a qual é quase um personagem por si só, determinando o destino dos protagonistas e moldando suas vidas.

Sob o olhar da crítica textual, a fragmentação de *Vidas Secas* em livros didáticos de Língua Portuguesa suscita múltiplas questões quanto ao trabalho de leitura em sala de aula. Em geral, a abordagem docente do referido romance não contempla a comparação de diferentes edições; talvez, em raros casos, sejam apresentadas algumas capas ou páginas ilustradas para reforçar a importância do texto estudado. Mas é possível, a partir do(s) fragmento(s) presente(s) no livro didático, estabelecer caminhos de comparação com edições completas de momentos diferentes, ressaltando as escolhas editoriais, inclusive as configurações da página em que o fragmento está publicado. Esse processo, pertinente à proposta da BNCC brevemente exposta anteriormente, pode provocar no estudante uma cadeia interpretativa capaz de aproximá-lo do impresso, dando-lhe a opor-

tunidade de saber que as alterações ocorridas mediante o processo de transmissão dos fragmentos da obra literária para o livro didático ocorrem no processo de transmissão do texto e podem comprometer entendimentos linguísticos, semânticos e interpretativos, causando, assim, alterações acerca da fidedignidade dos textos literários.

A seleção de trechos e a contextualização histórica e social de *Vidas Secas* nos livros didáticos desempenham um papel fundamental na formação da compreensão literária dos discentes (Koch, 2018). A inclusão de trechos significativos e a contextualização adequada ajudam os estudantes a compreenderem o contexto histórico e social da obra, o que é crucial para uma análise crítica e informada (Vieira, 2021). A capacidade do professor de interpretar e explicar esses trechos, com base em uma compreensão profunda da obra e da crítica textual, é vital para garantir que o alunado possa conectar o texto com seu contexto de vida e apreciar suas complexidades (Antunes, 2019). Dessa forma, a formação do professor em crítica textual melhora a qualidade do ensino e a capacidade dos discentes de se engajarem criticamente com a literatura.

A dissertação de mestrado em andamento, intitulada *Crítica textual e ensino: estudo do processo de transmissão de Vidas Secas em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio – PNLD/2021*, no âmbito do PPGE (UFOB), foca no estudo do processo de transmissão da referida obra em três livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio adotados em escolas públicas estaduais no município de Luís Eduardo Magalhães – BA. Na pesquisa em curso, já é possível identificar alterações substantivas nos textos analisados.

A partir da amostra das alterações identificadas e analisadas, ao trabalhar com a obra *Vidas Secas* em sala de aula, o professor desempenha um papel fundamental no diálogo sobre a preservação da integridade da obra e no desenvolvimento de uma leitura crítica por parte dos discentes. Entender a fragmentação como uma escolha deliberada do editor do livro didático, alinhada com seu contexto social e estético, permite que os estudantes apreciem a profundidade da narrativa e se engajem de maneira mais significativa com o texto. Além disso, ao valorizar a análise crítica e o respeito pelo texto original, os alunos são estimulados a desenvolver uma relação mais profunda e consciente com a literatura, especialmente a brasileira.

O texto literário nas provas do ENEM: apresentando estudos e reflexões para o ensino de Literatura em sala de aula

A palavra texto é de origem latina (*textus*), e, na sua acepção primária, significa construir, tecer. Dessa forma, em termos literários, este é compreendido como elemento que é construído a partir de palavras ou outras formas de expressão, cujo objetivo é estabelecer comunicação entre leitor/texto. Assim, com as transformações ocorridas na sociedade e, conseqüentemente, com a palavra *textus*, esta adquiriu o sentido de “tecelagem”.

Em corroboração a esse pensamento, Antunes (2010, p. 17) afirma que “[...] afinal, o texto é um tecido único, cujo resultado global decorre exatamente dos efeitos conseguidos por meio de cada um de nós, feitos textualmente, e pressupostos contextualmente.” Diante disso, a presença da literatura no ensino de Língua Portuguesa parte da premissa de que há consenso entre os professores, coordenação pedagógica e gestão educacional sobre a importância que o texto literário desempenha em sala de aula. Todavia, o que se coloca em questionamento é a maneira como se trabalha a obra literária no livro didático e também nas provas do Enem.

A esse respeito, Prestes (2001, p. 16) afirma que:

Quando se trabalha a leitura na escola, em geral, este é um quadro que ainda se apresenta: se são textos de maior fôlego, o objetivo é só preencher as famosas fichas de leitura, que, muitas vezes, até já vêm prontas das editoras. E quando se trabalha pequenos textos, estes são retirados de livros didáticos que não possuem tipologia textual variada nem temas que realmente despertam o interesse do aluno — textos esses cuja análise, muitas vezes, se limita a responder perguntas óbvias.

Em afirmação a esse pensamento, Geraldi (2004, p. 97) declara que “[...] lê-se um romance para preencher uma ‘famigerada’ ficha de leitura, para fazer uma prova ou até mesmo para se ver livre da recuperação [...]”. Diante disso, podemos inferir que o uso de textos literários é tido como pretexto para preencher lacunas em sala de aula e, dessa forma, os estudantes não são motivados a refletirem sobre

o que foi lido nem tampouco a se posicionarem de maneira crítica. Logo, o texto literário está à mercê de questões meramente de análise linguística ou de interpretações rasas.

Em contraponto, se a maioria dos professores de Língua Portuguesa fizer uso do texto literário como recurso essencial para o desenvolvimento intelectual dos estudantes, acreditamos que esse tipo de texto teria outra concepção. A nosso ver, o que falta também é engajamento por parte da classe dos docentes, pois muitas vezes confiamos que trabalhar com regras gramaticais facilita a nossa prática em sala de aula.

A esse respeito, Antunes (2010, p. 14) afirma que:

Por outro lado, falta ao professor uma prática contínua de análise, que possibilite o desenvolvimento da capacidade de enxergar os elementos que, para além da gramática, são centrais para o entendimento do texto. Não por acaso, se formou nos professores e nos alunos uma visão de análise presa exclusivamente ao que parecia na superfície do texto. Mesmo depois de tantos apelos a favor de análises de caráter textual, ainda vigora, na maioria das escolas — concretamente entre professores, coordenadores de ensino e gestores — e entre os alunos, uma prática de análise que equivale à mera identificação de categorias gramaticais. Para alunos e professores, até mesmo o sentido do termo ‘análise’ remete somente para essa identificação.

A partir desse princípio, pode-se afirmar que o ensino de Língua Portuguesa nos níveis Fundamental e Médio enfrenta obstáculos no que diz respeito ao trabalho com textos literários nas suas mais distintas abordagens pedagógicas, pois grande parte dos professores faz uso do texto em sua prática pedagógica como mecanismo de análise linguística. Outro fator que também se agrega a essa visão é a forma como esses textos são trabalhados nos livros didáticos e nas provas do Enem, em que a análise do texto serve para testar o conhecimento do estudante sobre conteúdos gramaticais.

Essa prática está enraizada desde a invasão dos portugueses, no século XVI, quando os jesuítas ensinavam os conteúdos gramaticais

por meio desses tipos de textos. Com a expulsão da Companhia de Jesus (1959), a educação formal dos estudantes deixou de ser responsabilidade da Igreja e passou a ser do Estado e, a partir dessa mudança, os escritores brasileiros daquela época foram inseridos no campo educacional. Depreende-se, portanto, que é a partir desse momento que o texto literário começou a ter espaço nas aulas de Língua Portuguesa, entretanto, com o mesmo viés do período jesuítico.

O texto literário, enquanto manifestação artística, proporciona aos estudantes uma vasta possibilidade para explorar a linguagem em sua dimensão estética, crítica e cultural. Todavia, isso só se torna viável quando o estudante está predisposto a emergir nesse mundo cheio de encantamentos que a literatura pode nos oferecer. Além disso, é essencial também que o professor esteja concatenado com o mundo literário e crie oportunidades e ferramentas para trabalhar com esse recurso em sala de aula, oportunizando aos estudantes o contato mais íntimo e diário com essa construção textual que causa emoções no leitor, já que muitos estudantes do Ensino Médio só têm acesso a esses textos nos livros didáticos e/ou quando se submetem ao Enem.

Nessa linha de raciocínio, Pereira (2022, p. 15) pontua que o livro didático desempenha um papel de suma importância no processo de ensino-aprendizagem, sendo, na maioria das escolas públicas brasileiras, o principal recurso didático do professor e do estudante. Nessa ótica, o livro didático oferta ao estudante seleções e recortes de excertos literários e, ao mesmo tempo, propõe atividades que buscam desenvolver competências específicas, como análise morfológica e sintática, análise de gêneros textuais e compreensão de contextos históricos e culturais.

Reconhece-se a importância do livro didático; porém, é importante que os professores se atentem para a mediação com o referido recurso no processo de ensino, pois, se por um lado organiza e sistematiza o ensino da literatura, por outro pode engessar o processo de leitura e interpretação e, consequentemente, distanciar o aluno da experiência completa com a leitura. A fim de superar esse desafio, é primordial que os professores utilizem o livro didático como ponto de partida para incentivar a leitura e, a partir disso, estimular que o estudante tenha conhecimento integral da obra e promover discussões que estimulem a reflexão crítica e a criatividade dos estudantes.

No que tange ao Enem, sabe-se que é o principal meio de acesso do estudante ao ensino superior e é também um instrumento que avalia o desempenho do estudante ao final da escolaridade básica. No que diz respeito aos textos literários nas provas de Linguagens e Suas Tecnologias, pode-se afirmar que os fragmentos literários são utilizados como pretextos para análises gramaticais e, com isso, não é avaliada a capacidade do estudante de interpretar, argumentar e criticar, tampouco a habilidade de relacionar os textos com questões contemporâneas.

Ressalta-se também que, nas provas do Enem e em livros didáticos, há pouca presença de textos literários de autoria feminina, o que pode impactar negativamente o conhecimento dos estudantes em relação a esses textos, já que obras de autoria feminina são pouco difundidas.

A fim de que o ensino de literatura tenha outro viés, é fundamental que haja um novo olhar, como também uma união entre a obra literária, o livro didático e as exigências das provas do Enem. Isso implica um planejamento pedagógico que valorize a leitura integral e a apreciação estética das obras, ao mesmo tempo em que prepara os estudantes para responder às demandas específicas das avaliações. Sob esse viés, Cosson (2022, p. 16) afirma que:

[...] é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários que se desvela as arbitrariedades das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.

Dessa forma, a gestão escolar, em conjunto com a coordenação e os professores, pode promover projetos de leitura que envolvam os estudantes, já que o texto literário se torna uma ferramenta poderosa não apenas para o desenvolvimento acadêmico, mas também para a formação humana e cidadã.

Nessa perspectiva, o texto literário no ensino de Língua Portuguesa deve ser visto como uma conexão entre a obra, o livro didático e as provas do Enem, porque ele contribui para a formação de leitores críticos e sensíveis, capazes de dialogar com o passado e o presente. Logo, ao proporcionar uma vivência literária, contribuímos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, na qual a cultura e o conhecimento devem ser acessíveis a todos.

Procedimentos teórico-metodológicos para o estudo de textos literários no ensino médio: caminhos das pesquisas

No que concerne aos procedimentos teórico-metodológicos de investigação das pesquisas em andamento, foi delineada a pesquisa bibliográfica, a qual direciona o caminho que o pesquisador deve trilhar para se chegar ao resultado pretendido. Em outras palavras, é a partir das leituras realizadas que o pesquisador se apropria do conhecimento daquilo que já existe para, a partir disso, aprofundar-se no tema que deseja estudar. A esse respeito, Andrade (2010, p. 25) destaca que:

A pesquisa bibliográfica é habilidade fundamental nos cursos de graduação, uma vez que constitui o primeiro passo para todas as atividades acadêmicas. Uma pesquisa de laboratório ou de campo implica, necessariamente, a pesquisa bibliográfica preliminar. Seminários, painéis, debates, resumos críticos, monográficas não dispensam a pesquisa bibliográfica. Ela é obrigatória nas pesquisas exploratórias, na delimitação do tema de um trabalho ou pesquisa, no desenvolvimento do assunto, nas citações, na apresentação das conclusões. Portanto, se é verdade que nem todos os alunos realizarão pesquisas de laboratório ou de campo, não é menos verdadeiro que todos, sem exceção, para elaborar os diversos trabalhos solicitados, deverão empreender pesquisas bibliográficas.

Nesse prisma, a pesquisa bibliográfica é fundamental no processo de busca e análise do material bibliográfico, pois é com base nele que o pesquisador encontra informações que serão essenciais para a construção do seu texto. A par dessa ideia, pesquisamos, lemos e analisamos nos materiais já publicados (livros, artigos em periódicos, sites, dissertações de mestrado e teses de doutoramento) informações que agregassem maior entendimento sobre o tema.

Nessa percepção, a pesquisa bibliográfica é importante no desenvolvimento da pesquisa, pois é por meio dela que o pesquisador analisa obras já publicadas, estabelece conexões reflexivas e teóricas até chegar ao objetivo pretendido, isto é, responder ao problema do

objeto de estudo ou comprovar suas hipóteses. Além disso, a pesquisa bibliográfica requer tempo e cuidado do pesquisador para que ele consiga analisar os levantamentos das obras publicadas. Isso posto, a análise dos temas está fundamentada na pesquisa bibliográfica, contextualizada por alguns teóricos como Coutinho (1986), Antunes (2010), Ilari e Basso (2006), Cambraia (2005), Blecua (1983), entre outros estudiosos, os quais colaboraram grandiosamente com os resultados das notícias de pesquisas ora apresentadas.

O texto literário no ensino de língua portuguesa do ensino médio: resultados preliminares das pesquisas

As pesquisas sobre o uso do texto literário no Ensino Médio, especialmente no ensino de Língua Portuguesa, revelam desafios e oportunidades no desenvolvimento de habilidades de leitura crítica, análise linguística e compreensão cultural. Nesse contexto, a utilização de obras como *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Vidas Secas*, de Graciliano Ramos, é analisada por seu potencial pedagógico em promover discussões sobre variações linguísticas, grafemáticas e modificações que ocorrem na transmissão desses textos em livros didáticos, assim como também as pesquisas refletem o texto literário no ensino de Língua Portuguesa, apresentando estudos e reflexões para o ensino de literatura em sala de aula.

Perante a pesquisa *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e o estudo de variações linguísticas e grafemáticas, a obra homônima (1960), escrita por Carolina Maria de Jesus, é um exemplo potente de literatura que se desvia da norma culta da língua portuguesa, oferecendo um pretexto valioso para o estudo de variações linguísticas e grafemáticas no Ensino Médio. A linguagem utilizada pela autora reflete as condições de vida na favela e suas experiências como mulher negra, pobre e marginalizada na sociedade brasileira da década de 1960. Essas características linguísticas são vistas como elementos que desestabilizam o padrão linguístico esperado nos textos literários tradicionais.

Segundo Bagno (1999), a análise das variações linguísticas é essencial para a promoção de uma educação que valorize a pluralidade linguística do Brasil. A pesquisa, ao explorar a linguagem de Carolina Maria de Jesus, abre espaço para discutir a importância de ensinar aos

educandos que as variações da língua não são erros, mas manifestações legítimas da diversidade linguística. Essa abordagem permite o questionamento de preconceitos linguísticos e sociais, preparando os estudantes para reconhecerem o valor das diferentes formas de expressão na língua portuguesa.

Além disso, conforme Marcuschi (2008), a grafematização de textos, especialmente aqueles que envolvem formas não padronizadas da língua, reflete a tensão entre oralidade e escrita. A obra de Carolina Maria de Jesus apresenta uma escrita que acompanha a oralidade de sua fala, criando um rico campo de estudo para os alunos entenderem como o texto literário pode captar diferentes registros linguísticos. Essas variações linguísticas e grafemáticas possibilitam reflexões sobre a representação da realidade social por meio da linguagem literária.

Já *Vidas Secas* (1938), de Graciliano Ramos, é amplamente estudada no Ensino Médio, especialmente por seu enfoque na realidade do sertão nordestino. No entanto, a transmissão da obra nos livros didáticos sofre modificações significativas, especialmente em termos de fragmentação textual. Identificou-se na pesquisa, até este momento, que, muitas vezes, os livros didáticos apresentam apenas trechos isolados e deturpados da obra, comprometendo a experiência integral que Graciliano Ramos buscava proporcionar por meio de sua narrativa fragmentada e concisa.

O fenômeno da fragmentação, discutido por Zilberman (2003), é comum nos livros didáticos devido a limitações de tempo e espaço, mas tem efeitos prejudiciais na experiência de leitura e na formação estética dos alunos. Ao apresentar trechos desconexos de *Vidas Secas*, a compreensão das temáticas centrais da obra, como a luta pela sobrevivência e a desumanização dos personagens, é enfraquecida, impedindo que os estudantes desenvolvam uma leitura crítica mais profunda.

É importante que o professor possa mediar a leitura de *Vidas Secas* de forma a respeitar a estrutura original da obra, mesmo utilizando fragmentos. A pesquisa sugere que a apresentação de trechos não deve sacrificar a continuidade narrativa e que as adaptações linguísticas nos livros didáticos devem ser feitas de forma criteriosa, para não distorcer o estilo único de Graciliano Ramos.

A pesquisa *O texto literário e as provas do Enem: desafios e reflexões* também aborda a relação entre o ensino de literatura e as

exigências das provas do Enem. Muitas vezes, o enfoque dado às obras nas provas de larga escala limita-se à decodificação e à compreensão literal dos textos, em detrimento de uma análise crítica mais rica. Rojo (2010) argumenta que o ensino de literatura deve ir além da preparação para exames, promovendo o desenvolvimento de competências interpretativas mais amplas. Nos casos de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Vidas Secas*, as pesquisas propõem que as obras sejam abordadas de maneira a promover discussões sobre as condições sociais, históricas e culturais que permeiam os textos, incentivando os estudantes a relacionarem as questões literárias com a sua realidade e a desenvolverem uma leitura crítica e consciente.

Nesse sentido, a literatura no Ensino Médio deve ser vista não apenas como um meio de treinar habilidades técnicas para exames, mas como uma ferramenta poderosa para fomentar a consciência crítica e a reflexão sobre a sociedade. Ao integrar o estudo de variações linguísticas e grafemáticas, a transmissão de textos literários e o enfoque nos exames, os professores podem criar um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e inclusivo.

Portanto, as pesquisas apontam que o ensino do texto literário no Ensino Médio, especialmente por meio de obras como *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Vidas Secas*, oferece oportunidades valiosas para explorar questões linguísticas, culturais e sociais. No entanto, desafios como a fragmentação dos textos em livros didáticos e a preparação para provas como o Enem exigem uma abordagem pedagógica mais cuidadosa e crítica por parte dos educadores. A leitura literária deve ser uma experiência enriquecedora e formativa, promovendo não apenas o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mas também a formação de cidadãos críticos e conscientes.

Considerações finais

O texto literário é um relevante instrumento de aprendizagem utilizado desde o século XVI, quando os jesuítas ensinavam os conteúdos gramaticais por meio desses textos. Entretanto, com a educação formal dos estudantes deixando de ser responsabilidade da Igreja e passando a ser do Estado, ocorreu que os escritores brasileiros daquela época foram inseridos no campo educacional, onde permanecem até os dias atuais. Com relação ao uso dos textos literários

nos livros didáticos, perceberam-se algumas adaptações e restrições. Como professoras de Língua Portuguesa e orientandas da Profa. Dra. Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto, tais observações nos possibilitaram refletir e pesquisar sobre o uso do texto literário no ensino de Língua Portuguesa, apresentando estudos e reflexões para o ensino de literatura em sala de aula.

Os resultados encontrados a partir dessas pesquisas nos proporcionaram concluir que é possível aos professores de Língua Portuguesa, especialmente do Ensino Médio, promoverem o encontro dos estudantes com os mais diversos textos literários e agregar o conhecimento ao desenvolvimento crítico, político, socio-histórico e cultural que a literatura e sua construção estilística perpassam no decorrer da evolução humana em sociedade, respeitando, assim, suas especificidades.

Isso posto, com relação ao estudo da obra literária *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (2021), de Carolina Maria de Jesus, os professores podem utilizar em suas metodologias tanto as obras literárias clássicas quanto as contemporâneas, as quais devem ser valorizadas e trabalhadas em sua totalidade dentro do contexto educacional, sem ficarem restritas a recortes ou às categorias gramaticais como aparecem nos livros didáticos. Além disso, o professor poderá mediar seu alunado a compreender as funções divergentes das variações linguísticas e grafemáticas, propor uma leitura sem preconceitos, ou seja, ressaltando as características próprias das diferentes culturas, das mudanças ocorridas nos movimentos literários clássicos e pós-modernos, assim como o uso dos diferentes tipos de linguagem, os quais necessitam de adequação às diversas situações do cotidiano.

A transmissão de *Vidas Secas* em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio revela a relação entre a obra original e suas adaptações pedagógicas. A partir da perspectiva da crítica textual, busca-se compreender como as escolhas editoriais influenciam a recepção da obra por parte dos estudantes nos materiais didáticos; por conseguinte, a pesquisa em andamento contribui significativamente para a linha de pesquisa Ensino, Memória e Identidade do PPGE (UFOB). Nesse sentido, a pesquisa ilumina caminhos para percepções da importância de textos literários e suas transmissões em livros didáticos à luz da crítica textual. Ademais, esse estudo oferece insights valiosos para professores e gestores educacionais, destacando a necessidade de selecionar materiais didáticos que preservem a autenticidade

das obras e de elaborar atividades pedagógicas que estimulem uma leitura crítica dos textos. Ao compreender as mudanças linguísticas e estruturais que ocorrem nas adaptações editoriais, os educadores podem esclarecer aos educandos as nuances do processo de transmissão textual, favorecendo a formação de leitores mais atentos e conscientes.

Em síntese, a inclusão de *Vidas Secas* nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio é justificada por sua relevância cultural, pela necessidade de uma compreensão genuína do texto original, como também das questões sociais que a obra aborda. A pesquisa não apenas enriquece o campo da prática pedagógica nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, como também contribui para a formação estudantil, promovendo uma educação literária que valoriza a memória cultural brasileira e fomenta o pensamento crítico e reflexivo dos estudantes.

Diante das discussões sobre o texto literário no ensino de Língua Portuguesa, constatou-se que a presença de textos literários em livros didáticos e nas provas do Enem ocorre de forma fragmentada, com questões elaboradas a partir desses textos literários, cujo objetivo é avaliar o conhecimento do estudante em relação ao domínio das regras gramaticais. Frisa-se também que, tanto nos livros didáticos quanto nas provas do Enem, há pouca visibilidade dos textos de autoria feminina. Para mudar esse cenário, é fundamental que as editoras, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep) e os professores do Ensino Médio revejam suas práticas no que concerne ao uso do texto literário, oferecendo aos estudantes uma perspectiva mais abrangente sobre a produção literária.

Referências

- ANDRADE, M. M. *Introdução à metodologia do trabalho científico: elaboração de trabalhos na graduação*. São Paulo: Atlas, 2010.
- ANTUNES, C. *O ensino da literatura e a formação crítica*. São Paulo: Editora Educação, 2019.
- ANTUNES, I. *Análise de textos: fundamentos e prática*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- BLECUA, A. *Manual de crítica textual*. Madrid: Editorial Castalia, 1983.

- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- CAMBRAIA, C. N. **Introdução à crítica textual**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CANDIDO, A. **Ficção e confissão**. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2006.
- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- COUTINHO, A. A nova literatura brasileira. *In*: COUTINHO, A. **A literatura no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio; Niterói: Universidade Federal Fluminense, 1986. v. 6, p. 236-265.
- GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 2004.
- ILARI, R.; BASSO, R. **O português da gente: a língua que estudamos e a língua que falamos**. São Paulo: Contexto, 2006.
- JESUS, C. M. de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10. ed. São Paulo: Ática, 2021.
- KOCH, I. **Metodologias de ensino da literatura**. São Paulo: Editora Ensino, 2018.
- MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2008.
- NASCIMENTO, E. P. Vozes marginais na literatura. Rio de Janeiro, Aeroplano, 2009. 347 p.
- PEREIRA, B. B. de S. **A edição didática pelo prisma filológico: as crônicas de Rubem Braga em livros didáticos de língua portuguesa**. 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2022.
- PINA, P. K. C. Leitura e poder na contemporaneidade: as linguagens na BNCC. *In*: PICCOLI, F.; BRITO, G. S.; PINA, P. K. C. **Como ensinar hoje? Reflexões sobre EAD, ensino híbrido e formação leitora**. Luís Eduardo Magalhães: Kindle, Edição do Autor, 2021.
- PRESTES, F. **Educação e leitura**. São Paulo: Editora XYZ, 2001.
- RAMOS, G. **Vidas Secas**. São Paulo: Record, 2004.
- ROJO, R. **Letramento e práticas sociais na sala de aula: educação linguística crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.
- SANTOS, M. B. G. **Variação grafemática em documentos manuscritos em português durante o século XVIII**. 2006. 246 f. Tese (Doutorado em Filologia e Língua Portuguesa) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
- SOARES, M. B. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Editora Contexto, 2008.
- VIEIRA, L. **Contextualização histórica e literária no ensino de Vidas Secas**. Brasília: Editora Universitária, 2021.
- YUNES, E. **Tecendo um leitor: uma rede de fios cruzados**. Curitiba: Aymar, 2009.
- ZILBERMAN, R. **A literatura nos livros didáticos: um estudo da história literária brasileira**. São Paulo: Global Editora, 2003.



CAPÍTULO 12

FILOSOFIA NO CIBERESPAÇO: INTERSEÇÕES ENTRE A CULTURA DIGITAL E JUVENIL NO ENSINO CONTEMPORÂNEO

Luana Oliveira de Carvalho

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)
Secretaria Municipal de Educação de Barreiras (SEDUC)

Cláudio Reichert do Nascimento

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB))

Introdução

O ciberespaço emergiu como um território central, onde as identidades juvenis são forjadas, as culturas são negociadas e o conhecimento é constantemente transformado. Esse ambiente virtual vai além de ser um mero canal de comunicação; ele se apresenta como um campo de produção simbólica e interação social, moldando as subjetividades e experiências de jovens de maneira substancial.

O impacto desse ambiente nas práticas pedagógicas, especialmente no ensino de Filosofia, é incontestável, criando novos desafios e oportunidades. No imenso e dinâmico cenário digital ao qual estamos inseridos, a cultura digital e a cultura juvenil emergem como

conceitos que, embora se interseccionem em muitos aspectos, mantêm distinções significativas em termos de foco, alcance e elementos constitutivos.

Uma vez que as tecnologias digitais moldam e são moldadas pelas práticas e identidades dos indivíduos, os conceitos de era digital, cultura digital e cultura juvenil, embora distintos, estão interligados, refletindo a complexidade das transformações culturais, sociais e tecnológicas que definem a contemporaneidade.

A era digital refere-se ao período caracterizado pela predominância das tecnologias digitais na vida cotidiana, onde o acesso à informação, a comunicação e a interação social são amplamente mediados por dispositivos eletrônicos e plataformas digitais. Essa era é marcada pela rápida evolução tecnológica, pela ubiquidade da *internet* e pela transformação de praticamente todas as esferas da vida — economia, educação, entretenimento e relações interpessoais. A era digital criou um ambiente no qual a informação é acessível de maneira instantânea e global, revolucionando a forma como as pessoas aprendem e se comunicam.

O conceito de “era digital” foi amplamente discutido por Manuel Castells em sua trilogia “A era da informação: economia, sociedade e cultura” (2002–2003). Castells é um dos autores mais influentes a explorar o impacto das tecnologias digitais na transformação da sociedade, economia e cultura em escala global.

Na trilogia, especialmente no primeiro volume, “A sociedade em rede”, Castells introduz a ideia de uma sociedade profundamente moldada pelas redes de informação e pela comunicação digital. Ele descreve como a “era da informação” ou “era digital” representa uma mudança estrutural na organização da sociedade, onde as tecnologias digitais, especialmente a *internet*, reconfiguram as formas de interação, trabalho, poder e identidade.

Já o termo cultura digital é caracterizado pela interatividade, pela produção e consumo de conteúdo multimídia, pela comunicação em tempo real e pela participação ativa dos indivíduos nas redes sociais e em outras plataformas digitais. Esse tipo de cultura transcende fronteiras geográficas e sociais, criando uma nova forma de interação global e de compartilhamento de conhecimento.

Para Pierre Lévy, a cultura digital é profundamente marcada pela noção de “inteligência coletiva”. Em sua obra *Cibercultura*, Lévy (1999) define a cultura digital como um conjunto de práticas e modos de in-

teração que emergem do uso das tecnologias digitais e da *internet*. Ele argumenta que essas tecnologias criam novas formas de conhecimento coletivo e de interação social, permitindo que os indivíduos compartilhem saberes continuamente atualizados e enriquecidos.

A cultura digital, para Lévy, é caracterizada por sua natureza colaborativa, participativa e aberta, na qual a comunicação é horizontal e o conhecimento é democratizado. Ele vê o ciberespaço como um ambiente de ampliação das capacidades humanas, no qual a interatividade e a conectividade global transformam as relações sociais e culturais.

Para Santaella (2003, p. 15), em sua obra *Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano*, vivencia-se a chamada cultura digital ou cibercultura, caracterizada como a cultura do acesso, na qual a interação “um com todos, todos com um” é a característica marcante. Dessa forma, a cibercultura possibilita o contato com diversas informações no âmbito da política, do meio ambiente, do entretenimento etc. Ela transforma a maneira como nos envolvemos com temas diversos ao proporcionar acesso imediato e interativo a uma variedade de informações, democratizando o conhecimento ao ampliar as oportunidades de aprendizado e participação cívica.

Hoje vivemos uma verdadeira forma de confraternização geral de todas as formas de comunicação e de cultura, em um caldeamento denso e híbrido: a comunicação oral que ainda persiste com força, a escrita, no design, por exemplo, a cultura de massas que também tem seus pontos positivos, a cultura das mídias, que é uma cultura do disponível, e a cibercultura, a cultura do acesso. Mas é a convergência das mídias, na coexistência com a cultura de massas e a cultura das mídias, estas últimas em plena atividade, que tem sido responsável pelo nível de exacerbação que a produção e circulação da informação atingiu nos nossos dias e que é uma das marcas registradas da cultura digital (Santaella, 2003, p. 27-28).

Para o pesquisador brasileiro Marcos Palácios (2009), em entrevista com Savazoni, o entendimento da cultura digital se dá especialmente no contexto do jornalismo e da comunicação digital. Para Palácios, a cultura digital é entendida como uma transformação profunda nas práticas de comunicação e produção de conteúdo, impulsionada pela digitalização da informação e pela proliferação de plataformas *on-line*. A cultura digital, segundo o autor, reflete uma mudança para um

modelo mais participativo e descentralizado de comunicação, no qual o público não é mais um receptor passivo, mas um participante ativo no processo de produção e disseminação de informações.

Esse termo surgiu para fazer uma separação entre a cultura até então existente e algo que estava emergindo, que era o digital. Nos primeiros artigos sobre a cultura digital era muito comum se usar a expressão *real life* para se referir ao mundo das coisas sólidas, em contraposição a esse outro mundo, que seria o mundo virtual. Essa separação inicial vai perdendo sentido à medida que o digital vai se entranhando nas coisas, as tecnologias digitais vão se naturalizando na vida das pessoas. Ninguém hoje mais fala em *real life*. O digital virou parte do *real life*. Mesmo os excluídos vivem num mundo de tecnologias digitais. A pessoa passa a usar um cartão de banco para receber a sua aposentadoria rural, isso é parte da digitalização do mundo. Códigos numéricos, redes complexas são acionados cada vez que uma operação dessa é realizada. É um digital que se transfere a todos esses equipamentos coletivos que nós utilizamos como parte do nosso dia a dia (Palácios, 2009, p. 255).

Entretanto, Manuel Castells oferece uma concepção de cultura digital que se concentra na ideia de uma “sociedade em rede”. Para Castells, a cultura digital é uma manifestação da nova sociedade que emerge da interconexão global facilitada pelas tecnologias digitais e pela *internet*. Para ele, a cultura digital representa uma transformação radical nas formas de sociabilidade e de organização social, onde as fronteiras entre o local e o global se tornam cada vez mais permeáveis e interdependentes.

Na obra *Culturas juvenis e tecnologias*, os autores Juliana Batista dos Reis e Rodrigo Ednilson de Jesus (2014) caracterizam a cultura digital pela interatividade, colaboração e conectividade global, permitindo a produção e o consumo de conteúdo em tempo real. Nesse contexto, os jovens utilizam as plataformas digitais como um espaço de construção de identidade, socialização e aprendizado.

Embora cada um desses autores aborde a cultura digital de maneira distinta, há elementos comuns em suas concepções, pois ela se apresenta tanto como um espaço de inovação e colaboração quanto de crítica e resistência, refletindo as profundas mudanças que as tecnologias digitais trazem para a sociedade contemporânea.

Nesse contexto, a Filosofia oferece ferramentas conceituais para compreender o papel da técnica na construção da cultura. Ela questiona como as tecnologias moldam nossas percepções, valores e relações sociais, contribuindo para uma análise mais profunda do papel da técnica na sociedade. Na era da cultura digital, os processos de ensino de Filosofia apresentam novos desafios e oportunidades. De acordo com Gomes (2020, p. 44):

O Ensino de Filosofia na cultura digital deve proporcionar ao sujeito o desenvolvimento da capacidade de participação colaborativa, ativa, crítica e reflexiva, levando-o a interrogar-se e desacomodar-se frente aos fatos ocorridos no dia a dia (Gomes, 2020, p. 44).

O autor destaca como a era da cultura digital reconfigura o ensino de Filosofia, introduzindo novos desafios e oportunidades pedagógicas. Nessa nova era, o ensino filosófico deve ir além da mera transmissão de conhecimentos teóricos e se concentrar no desenvolvimento de habilidades críticas, colaborativas e reflexivas dos estudantes. Essa abordagem é fundamental para formar indivíduos que não apenas compreendam o mundo digital, mas que também sejam capazes de navegar e contribuir para ele de maneira ética e informada, promovendo uma Filosofia prática e engajada que os desafie a repensar suas próprias posições e a se desacomodar frente às complexidades e ambiguidades do mundo contemporâneo.

A respeito dos impactos que a cultura digital traz para a sociedade, Santos (2009) levanta uma reflexão crítica sobre as profundas transformações que a cultura digital impõe ao conceito tradicional de cultura.

O impacto do digital na cultura é imenso, e as pessoas não têm muita noção do que isso significa, porque as pessoas pensam que a cultura pode ser a mesma no mundo digital, ou que a cultura pode ser a mesma, você digitalizando a cultura, levando-a, digamos, para o mundo digital, traduzindo para o mundo digital. Na minha perspectiva, é outra história, porque não se trata só de uma digitalização da cultura, mas da criação de uma outra cultura, com outros referenciais, com uma outra cientificidade operatória (ou seja, uma outra maneira, um outro conceito de cultura) e uma outra maneira de conceber o que deve ser considerado ou não cultura e de como é que você olha as outras culturas (Santos, 2009, p. 287).

Essa nova cultura digital não é simplesmente uma extensão da cultura analógica para o mundo *on-line*, mas uma reconfiguração completa do que entendemos por cultura, alterando as formas de produção, consumo e interação cultural. A digitalização, segundo Santos, cria uma nova realidade cultural, com uma “cientificidade operatória” distinta, redefinindo não apenas o que é considerado cultura, mas também como outras culturas são vistas e entendidas. Essa perspectiva nos desafia a reconsiderar as noções de autenticidade, valor e legitimidade cultural no contexto digital, apontando para a necessidade de novas abordagens críticas e epistemológicas que estejam à altura das complexidades dessa nova era.

Em contrapartida, a cultura juvenil sempre foi marcada por elementos de experimentação, expressão e resistência, como argumenta André Lemos (2023) em sua obra *Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. A cultura juvenil é mais especificamente centrada na fase da vida marcada pela busca de identidade, experimentação e, muitas vezes, uma rebelião contra normas estabelecidas. Essa cultura é caracterizada pela exploração de estilos únicos, pela adoção de música, moda e gírias que se distanciam das gerações anteriores, e pela formação de grupos de pares e comunidades. Estes podem ser físicos, como os que se encontram em escolas e clubes, ou virtuais, em redes sociais e fóruns *on-line*. A cultura juvenil é uma fase de intensa experimentação, em que os jovens constantemente desafiam normas sociais e culturais predominantes em um esforço para afirmar sua própria identidade.

Stuart Hall contribuiu significativamente para o entendimento da cultura juvenil por meio de suas análises sobre identidade, subculturas e representações culturais. Hall argumenta que a cultura juvenil não é homogênea; ela varia conforme o contexto social, econômico e político e é profundamente influenciada pela classe, raça, gênero e outras formas de identidade social. No livro *Culture, Media, Language: Working Papers in Cultural Studies* (1980), coautor com outros membros do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (CCCS) da Universidade de Birmingham, Hall discute como os jovens utilizam a cultura popular para negociar e contestar suas identidades sociais.

A conexão entre era digital, cultura digital e cultura juvenil é um ciclo dinâmico, no qual a era digital oferece a infraestrutura tecnológica, a cultura digital define as práticas que surgem desse contexto, e

a cultura juvenil explora e redefine esses espaços. Essas relações são fundamentais para entender como as transformações tecnológicas e culturais moldam as experiências e vivências juvenis na contemporaneidade e como a juventude, por sua vez, influencia a evolução da cultura digital dentro da era digital.

Este capítulo pretende aprofundar a discussão sobre as interseções entre cultura digital e juvenil, alinhando-se às perspectivas de pensadores como Manuel Castells, Pierre Lévy, Stuart Hall e David Buckingham, destacando as concordâncias e divergências sobre o impacto da tecnologia digital na sociedade contemporânea. Cada autor, com suas contribuições únicas, expande o debate sobre como as tecnologias digitais e a cultura contemporânea estão moldando a identidade, o comportamento e as práticas culturais dos jovens.

A interseção entre cultura digital e cultura juvenil

Quando analisamos as principais diferenças entre a cultura digital e juvenil, percebemos que a cultura digital tem um foco mais amplo, englobando todas as faixas etárias que interagem com tecnologias digitais, enquanto a cultura juvenil é direcionada especificamente para adolescentes e jovens adultos. A cultura digital é definida por elementos como tecnologia, conectividade, interatividade e comunicação global, ao passo que a cultura juvenil é caracterizada pela identidade, expressão, socialização e experimentação. Essa distinção de público-alvo é fundamental, pois enquanto todos podem fazer parte da cultura digital, a cultura juvenil é exclusiva de um grupo etário específico.

No entanto, há uma interseção evidente entre essas duas culturas. Os jovens de hoje são frequentemente os primeiros a adotar novas tecnologias e a moldar as práticas da cultura digital. Redes sociais como Instagram, TikTok e Discord são exemplares desse cruzamento, servindo como plataformas onde a cultura digital e juvenil se encontram e se transformam mutuamente. Nessas plataformas, os jovens não apenas consomem conteúdo, mas também expressam suas identidades, participam de comunidades e criam novas formas de expressão cultural.

Essa interseção entre cultura digital e cultura juvenil sugere que, na contemporaneidade, a cultura digital tornou-se uma parte integral

da experiência juvenil. Muitos aspectos da vida dos jovens agora se desenrolam em ambientes digitais, o que torna o ensino de Filosofia um instrumento essencial na compreensão das novas dinâmicas emergentes.

No cenário digital contemporâneo, em que as culturas digital e juvenil se encontram e se entrelaçam, o pensamento de autores influentes como Manuel Castells, Pierre Lévy, Stuart Hall e David Buckingham revela-se fundamental para entender as profundas transformações culturais e sociais em curso. Essas reflexões teóricas fornecem um arcabouço robusto para explorar como a juventude, imersa na cultura digital, está não apenas moldando, mas também sendo moldada por essas novas vivências virtuais.

Manuel Castells (2002–2003), em sua trilogia “A era da informação: economia, sociedade e cultura”, oferece uma visão abrangente sobre a forma como a tecnologia digital e a *internet* reorganizam a sociedade e a cultura em nível global. Castells argumenta que estamos vivenciando a ascensão de uma sociedade em rede, na qual as interações são mediadas por complexas redes de informação e comunicação. Dentro dessa visão, os jovens encontram-se na linha de frente dessa transformação, utilizando plataformas digitais não apenas como meios de comunicação, mas como espaços para a construção de identidade e expressão cultural.

Pierre Lévy, em *Cibercultura* (1999), complementa a perspectiva de Castells ao enfatizar a ideia de inteligência coletiva. Para Lévy, a *internet* e as tecnologias digitais possibilitam uma forma inédita de produção de conhecimento, na qual o coletivo supera as limitações do indivíduo. Ele vê o ciberespaço como um campo de possibilidades para o desenvolvimento da colaboração e do compartilhamento de saberes, promovendo uma cultura mais participativa e inclusiva.

Assim como Castells, Lévy reconhece o papel transformador da tecnologia digital, mas foca mais especificamente na capacidade das tecnologias digitais de fomentar novas formas de interação social e cultural. Para os jovens, essa visão significa uma democratização do acesso à informação e uma maior capacidade de influenciar o mundo ao seu redor por meio de suas próprias criações digitais.

Por outro lado, Stuart Hall (1997), um dos fundadores dos estudos culturais, aborda a cultura juvenil com ênfase na construção de identidade e no desafio às normas estabelecidas. Em *Representation:*

Cultural Representations and Signifying Practices (1997), Hall e seus coeditores exploram como a cultura e os meios de comunicação representam diferentes identidades e subculturas, incluindo as subculturas juvenis. A obra investiga como os jovens criam significados e se expressam através da cultura popular e como essas práticas podem desafiar representações hegemônicas e criar novas formas de significação.

Hall destaca como as culturas juvenis, por meio de suas práticas e subculturas, constantemente desafiam as hierarquias sociais e os discursos dominantes. No contexto digital, isso se manifesta em como os jovens utilizam plataformas *on-line* para negociar e redefinir identidades de maneiras que frequentemente desafiam as normas tradicionais de gênero, etnia e sexualidade. Ao reconhecer o potencial emancipador das tecnologias digitais, alerta para o fato de que essas mesmas plataformas podem reproduzir e até reforçar desigualdades sociais. A cultura digital, portanto, é vista tanto como um campo de inovação e resistência quanto como um espaço onde as hegemonias existentes podem ser mantidas ou intensificadas.

Outro autor com contribuições relevantes sobre a temática, David Buckingham (2008), traz uma perspectiva pedagógica importante para essa discussão, explorando como as mídias digitais influenciam o aprendizado e a formação da identidade juvenil. Em *Youth, Identity, and Digital Media*, Buckingham examina como os jovens interagem com as novas mídias e como essas interações moldam suas práticas culturais e percepções de si mesmos.

O autor destaca que, embora as tecnologias digitais ofereçam oportunidades sem precedentes para a autoexpressão e a construção de identidade, também geram novas necessidades, como desenvolver habilidades críticas de mídia. Buckingham concorda com Castells e Lévy quanto ao impacto transformador das tecnologias digitais, mas sublinha a importância de uma abordagem crítica que capacite os jovens a compreender e navegar de forma ética e consciente pelas complexas paisagens digitais.

Entre os autores citados, todos reconhecem o impacto transformador das tecnologias digitais na construção cultural da sociedade contemporânea, especialmente na forma como os jovens constroem suas identidades e se envolvem com o mundo ao seu redor. Além disso, sublinham a importância da subjetividade e da identidade na era

digital, seja por meio da construção de redes de significado (Castells), da inteligência coletiva (Lévy), da negociação de identidades culturais (Hall) ou da alfabetização midiática (Buckingham). Essa ênfase comum nas questões de identidade e subjetividade revela uma preocupação compartilhada com o papel central dos indivíduos e das comunidades na moldagem da cultura digital.

No entanto, também existem nuances importantes em suas abordagens. Castells e Lévy tendem a enfatizar as potencialidades emancipadoras e transformadoras da tecnologia digital, vendo-a como uma ferramenta que pode reestruturar a sociedade e democratizar o acesso ao conhecimento. Hall e Buckingham, por sua vez, mantêm uma visão mais crítica, alertando para as armadilhas das plataformas digitais e para o potencial de reforço das desigualdades sociais existentes. Eles sugerem que, embora as tecnologias digitais possam oferecer novas oportunidades para a autoexpressão e a participação cultural, também há um risco significativo de que essas mesmas tecnologias perpetuem as estruturas de poder e exclusão social.

Assim, ao examinar a interseção entre a cultura digital e a cultura juvenil através das lentes desses pensadores, é possível perceber um campo vibrante e em constante evolução, repleto de possibilidades e desafios. A filosofia, com sua capacidade de questionar, interpretar e criticar, oferece um espaço valioso para entender como esses novos modos de ser e interagir estão redefinindo a experiência juvenil no mundo digital.

Convergência e divergência entre temas centrais da cultura digital e da cultura juvenil

Através da análise das contribuições de Castells, Lévy, Hall e Buckingham, evidencia-se que a cultura digital é tanto um espaço de potencial transformador quanto um campo de tensão. Essa complexidade sublinha a necessidade contínua de um debate crítico e informado, que explore não apenas as possibilidades, mas também as limitações e as dificuldades no viver e no aprender em um mundo cada vez mais digital.

Entretanto, é essencial destacar como esses autores convergem e divergem em suas interpretações sobre alguns temas centrais da cultura digital e da cultura juvenil, como participação ativa, produção de conteúdo, resistência cultural e reconfiguração das normas sociais nos ambientes digitais.

Todos os autores concordam que a participação ativa dos jovens no ambiente digital é uma característica marcante da cultura contemporânea. Castells, em *A sociedade em rede*, observa como a tecnologia digital transformou os jovens de consumidores passivos em participantes ativos e criadores de conteúdo. Ele vê a *internet* e as mídias sociais como plataformas onde os jovens podem moldar suas identidades, construir redes sociais e influenciar a cultura global. Lévy, em sua obra *Cibercultura*, complementa essa visão, argumentando que a interatividade e a capacidade de produção de conteúdo são manifestações da inteligência coletiva. Para ele, os jovens estão na vanguarda desse movimento, utilizando o ciberespaço como um campo para colaboração, inovação e cocriação de conhecimento.

Stuart Hall, no entanto, traz uma perspectiva mais crítica. Em *Representation: Cultural Representations and Signifying Practices*, ele destaca que, embora o ambiente digital ofereça novos espaços para a expressão cultural e a participação, também existe o risco de que as mesmas estruturas de poder e exclusão presentes no mundo offline sejam replicadas *on-line*. Para Hall, o ciberespaço pode tanto ser um espaço de empoderamento para os jovens quanto um lugar onde eles são moldados por narrativas dominantes e hegemonias culturais.

David Buckingham, em *Youth, Identity, and Digital Media*, também reconhece a participação ativa dos jovens, mas sublinha que essa participação não é uniformemente distribuída. Ele destaca que fatores como acesso digital desigual, habilidades técnicas e literacia midiática desempenham um papel crucial em determinar quem pode participar e em que medida.

A ideia de que a cultura digital pode ser um espaço de resistência e reconfiguração é uma área de interesse particular para esses autores. Castells, no segundo volume de sua trilogia, “O poder da identidade”, explora como as identidades são formadas e transformadas em um mundo de redes digitais. Ele argumenta que, no ambiente digital, grupos marginalizados e subculturas juvenis têm a oportunidade de se mobilizar, resistir e desafiar as narrativas predominantes. Essa perspectiva se alinha à visão de Hall, que também vê o potencial da cultura juvenil para resistir e reconfigurar normas sociais. Em seus estudos sobre identidade cultural e juventude, Hall explora como os jovens utilizam a cultura digital para criar novas formas de expressão e contestar expectativas culturais.

Buckingham, por sua vez, aborda a ideia de resistência cultural de maneira mais pragmática. Em *The Material Child: Growing Up in Consumer Culture*, ele discute como a cultura digital, especialmente nas mídias sociais, pode tanto reforçar quanto desafiar normas de consumo e comportamento juvenil. Para Buckingham, a resistência cultural no ambiente digital é frequentemente limitada por fatores comerciais e pela lógica do mercado, que molda grande parte da experiência digital dos jovens.

Apesar das concordâncias sobre o impacto transformador da tecnologia digital e o papel ativo dos jovens, há divergências significativas entre os autores sobre a natureza da interação humana no ambiente digital, o impacto da cultura digital na juventude, o poder e o controle no ciberespaço e as teorias de gênero e diversidade.

Castells e Lévy têm uma visão mais otimista sobre a natureza das interações no ciberespaço. Para Castells, a comunicação digital possibilita novas formas de conexão e cooperação, transformando as redes sociais em verdadeiros agentes de mudança social. Lévy, com sua teoria da inteligência coletiva, vê o ambiente digital como um campo de interações enriquecedoras que potencializam o conhecimento coletivo.

Hall e Buckingham, no entanto, adotam uma postura mais crítica. Hall, em *Culture, Media, Language*, argumenta que as interações digitais podem reproduzir desigualdades e hegemonias culturais, perpetuando formas de exclusão e marginalização. Buckingham alerta para os desafios da superficialidade e fragmentação nas interações digitais, sugerindo que a profundidade e a qualidade das conexões humanas podem ser comprometidas no ambiente digital.

Enquanto Castells e Lévy destacam as oportunidades e o potencial transformador da cultura digital para os jovens, Hall e Buckingham preocupam-se com os impactos negativos. Hall observa que, embora o ciberespaço ofereça novos horizontes para a expressão juvenil, ele também pode reforçar estereótipos e limites culturais. Buckingham enfatiza que a cultura digital pode impactar o desenvolvimento cognitivo e emocional dos jovens, influenciando sua percepção de si mesmos e do mundo ao redor de maneiras complexas e nem sempre positivas.

Castells aborda o poder no ciberespaço através da lente das redes digitais e da capacidade de mobilização social, destacando o papel das tecnologias digitais na redistribuição do poder social e político. No entanto, Hall e Buckingham trazem à tona a questão de quem controla essas redes e como o poder é exercido no ciberespaço. Eles sugerem

que o ambiente digital é igualmente um campo de batalha onde o poder é constantemente negociado e onde grandes corporações e governos ainda detêm influência significativa sobre normas e práticas digitais.

Em termos de diversidade e teorias de gênero, Hall é particularmente incisivo, abordando como o ciberespaço pode tanto desafiar quanto perpetuar estereótipos de gênero e exclusões. Ele vê o ambiente digital como um espaço onde a hegemonia cultural pode ser resistida, mas também onde novas formas de controle cultural podem emergir. Buckingham também toca nesse ponto, especialmente no contexto da educação e da mídia, destacando a necessidade de promover maior inclusão e representatividade nas narrativas digitais.

As obras mencionadas representam pilares fundamentais na compreensão da interseção entre cultura digital e cultura juvenil. Cada autor, com suas contribuições únicas, expande o debate sobre como as tecnologias digitais e a cultura contemporânea estão moldando a identidade, o comportamento e as práticas culturais dos jovens.

Considerações finais

Essa discussão destaca a complexidade e a riqueza do ciberespaço como um novo marco filosófico e cultural. Ao interligar os conceitos e características da cultura digital e juvenil com as posições desses autores, fica claro que o ciberespaço é tanto um espaço de oportunidade e inovação quanto de conflito e negociação. Ele é, simultaneamente, um palco para a emancipação juvenil e um campo onde as dinâmicas de poder e controle continuam a ser intensamente disputadas. Esse contínuo debate teórico é crucial para entender o futuro das culturas digitais e juvenis e o papel que a filosofia pode desempenhar em sua interpretação e crítica.

Em síntese, a interseção entre a cultura digital e a cultura juvenil não é apenas um ponto de convergência, mas também um espaço de tensões e desafios éticos que exigem constante reflexão filosófica. Enquanto o ciberespaço oferece novas oportunidades para a construção da identidade e a participação cultural, ele também levanta questões sobre privacidade, autenticidade e as implicações morais do comportamento digital. Portanto, a exploração desse território digital é vital para entender como os jovens estão moldando e sendo moldados pela cultura digital, oferecendo um campo rico para novas descobertas e debates acadêmicos.

Ao adotar uma abordagem que leve em conta as novas formas de sociabilidade juvenil e a crescente importância do digital, o ensino de Filosofia pode se tornar uma ferramenta poderosa por meio do desenvolvimento de temas que conectam o pensamento filosófico às questões contemporâneas. A Filosofia encontra no ciberespaço um novo território de reflexão e construção do conhecimento. Assim, o ciberespaço não é apenas um ambiente tecnológico, mas também um novo território filosófico onde as culturas digital e juvenil se encontram, dialogam e evoluem. A análise dessas interseções contribui significativamente para a compreensão de nosso mundo contemporâneo e convida a um debate contínuo sobre como navegaremos esses complexos cruzamentos culturais no futuro.

Referências

- BUCKINGHAM, D. **Youth, identity, and digital media**. Cambridge: The MIT Press, 2008.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 1. A sociedade em rede. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 2. O poder da identidade. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- CASTELLS, M. **A era da informação: economia, sociedade e cultura**. v. 3. Fim de milênio. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.
- GOMES, R. S. **O ensino de Filosofia na cultura digital: diálogos e interfaces**. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2020.
- HALL, S. (ed.). **Representation: Cultural representations and signifying practices**. 2. ed. London: Sage, 1997.
- HALL, S. *et al.* **Culture, media, language: Working papers in cultural studies, 1972–1979**. London: Routledge, 1980.
- LEMOS, A. **Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea**. 9. ed. Porto Alegre: Sulina, 2023.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed. 34 Ltda, 1999, p. 15.
- PALÁCIOS, M. Entrevista. In: SAVAIONI, R.; COHN, S. (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 253–261.
- REIS, J. B.; JESUS, R. E. **Culturas juvenis e tecnologias**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014.
- SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**, Porto Alegre, n. 22, dez. 2003.
- SANTOS, L. G. Entrevista. In: SAVAIONI, R.; COHN, S. (org.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p. 287–295.

CAPÍTULO 13

INTERCRUZAMENTOS ENTRE FAZER CINEMATOGRAFICO, EDUCAÇÃO E DECOLONIALIDADE

Thiago Ramos Ferreira Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Vera Regiane Brescovici Nunes

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Introdução

Neste capítulo será abordado o intercruzamento entre os aspectos do fazer cinematográfico enquanto objeto educacional e seus desdobramentos na construção de novas possibilidades pedagógicas comprometidas com o atravessamento da matriz colonial do poder. Compreende-se interculturalidade crítica/decolonialidade (Walsh, 2019) como o caminho necessário para assegurar a existência de novas realidades epistêmicas, modos de ser e estar no mundo. Para isso, serão expostos alguns tópicos que evidenciam o tipo de argumentação defendida neste trabalho e a visão do autor sobre o que constitui pequenos atos de decolonialidade, os quais dão sustentação à defesa de uma prática pedagógica decolonial. Desse modo, o texto que compõe este capítulo é parte de uma pesquisa participante realizada numa

escola pública da zona rural do município de Santa Maria da Vitória, no Oeste da Bahia. O trabalho investigou como o fazer cinematográfico, enquanto instrumento pedagógico da educação não formal, pode promover experiências interculturais e significativas para os estudantes.

Pequenos atos de decolonialidade

Antes de tudo, é importante destacar que o termo *decolonialidade*, neste trabalho, é utilizado como uma chave de leitura vinculada ao que se convencionou chamar de giro decolonial, representado pelo grupo Modernidade/Colonialidade (M/C), que se originou no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, na América Latina (Ballestrin, 2013). Isso implica dizer que o termo opera sob um regime de sentidos que evoca conceitos de diversos autores que compõem o grupo M/C, tendo como principais referências nesta pesquisa Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo e Catherine Walsh.

Neste capítulo, haverá um esforço em demonstrar a necessidade e urgência de se realizar atravessamentos na colonialidade do poder (Quijano, 2005), para que a desobediência epistêmica (Mignolo, 2008) possa se manifestar como possibilidade não apenas de reelaborar sentidos sobre as identidades dos sujeitos subalternizados, mas como confronto aberto e direto da matriz colonial do poder (Mignolo, 2017).

Ao refletir sobre a possibilidade de novas realidades epistêmicas considerarem, sobretudo, a existência, a experiência e o conhecimento dos sujeitos subalternizados, a pedagogia ganha centralidade em um projeto decolonial. Assim, compreender que a matriz colonial do poder (Mignolo, 2017) opera sob uma complexa estrutura envolvendo o controle da economia, da autoridade, dos recursos naturais, do gênero, da subjetividade e do conhecimento permite mensurar o tamanho do desafio que se apresenta, ao mesmo tempo em que consente interpretar que o enfrentamento dessa matriz se dá fissurando sua rígida estrutura, a partir de uma práxis pedagógica engajada e insurgente. Desse modo, ao utilizar o adjetivo pequeno para denotar o ato decolonial, não cumpre aqui a função de qualificá-lo como algo menor no sentido de menos importante; ao contrário, ele se constitui pequeno por se configurar como um gesto possível diante da gigantesca estrutura colonial edificada pela modernidade ao longo dos anos.

Nessa perspectiva, tratam-se como pequenos atos de decolonialidade os gestos de insubmissão, insurgência e desobediência por parte dos sujeitos subalternizados, que provocam atravessamentos na matriz colonial do poder, compreendendo, pois, que “toda descolonização é sempre um fenômeno violento” (Fanon, 1968, p. 25). Um pequeno ato de decolonialidade se constitui, portanto, como uma manifestação contra-hegemônica da coletividade no indivíduo, uma vez que o dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023) imposto pelo projeto moderno/europeu não permite aos sujeitos subalternizados serem lidos na sua individualidade. Um homem ou uma mulher negra, quer se identifiquem como pretos ou pardos, serão sempre pessoas não brancas aos olhos do colonizador. Esses sujeitos, destituídos de sua individualidade pela matriz colonial do poder, são compreendidos pelo pensador negro contemporâneo Richard Santos como uma “maioria minorizada”, a qual determina como:

o grupo social majoritariamente formado por pretos e pardos (negros) conforme categorização do IBGE(4) que, conquanto conformem a maioria demográfica da população brasileira, é minoria em termos de acesso a direitos, serviços públicos, representação política, e, que racializados como seres inferiores, sofrem apagamento identitário, são desidentificados(as), tornando-se, portanto, “minorias” no acesso à cidadania, e “maiorias” em todo o processo de espoliação econômica, social e cultural, por fim, as maiores vítimas de todas as formas de violência (Santos, 2020, p. 21).

Esses sujeitos subalternizados, ou essa maioria minorizada, como define o autor, sofrem cotidianamente com os atravessamentos desse dispositivo de racialidade perpetrado pela colonialidade do poder. Não importa o contexto em que um fato social aconteça, o padrão de racialidade sempre determinará a chave de leitura pela qual se percebe o fato. Sempre será um homem negro que matou, uma mulher negra que roubou, um homem negro que violentou. Isso se estabelece como construção mitológica do negro enquanto um mal original, reiteradamente perpetrada pelos meios de comunicação para a manutenção do projeto moderno/europeu/norte-americano de poder. Nesse sentido, o termo *negro* se torna, na colonialidade do poder, um dispositivo para invisibilizar o indivíduo e atribuir um julgamento moral à sua coletividade. Isso é edificado de modo consciente ao compreender que:

formulação da identidade de um sujeito, de uma comunidade, de uma nação, passa pelas mediações comunicacionais donde são constituídos e propagados discursos, ideologias, e narrativas que, subjetivamente, orientam os sujeitos à identificação, ao reconhecimento como parte de uma comunidade, de um grupo da nação, e/ou como desidentificado, excluído, em situação de anomia social (Santos, 2020, p. 34).

Desse modo, a “deficiência moral” se torna um problema não do indivíduo, mas da sua condição racial. A defesa que aqui se faz é que um pequeno ato de decolonialidade deve representar também um gesto coletivo de insubmissão, mesmo que praticado por um indivíduo. Ao contrário do que foi exposto, o termo *negro* constitui-se como um processo de identificação, reconhecimento e pertencimento a um grupo histórica e socialmente subalternizado. É uma afirmação consciente do pertencimento à maioria minorizada, à reelaboração e expansão insurgente dos territórios negros (Santos, 2020).

Desse modo, os pequenos atos de decolonialidade não se aditam, portanto, através de sua correspondência em termos de escala, mas pela natureza do gesto decolonial que os aproxima. A exemplo disso, é possível citar a autora Maria do Carmo Rebouças dos Santos, quando reclama uma justiça epistêmica ao escrever sobre a experiência constitucionalista haitiana:

O advento histórico haitiano constituiu a primeira e única experiência de criação do estado moderno em uma colônia americana, protagonizada por homens e mulheres escravizados e livres, com a instituição de direitos fundamentais que teve como cerne a abolição da escravidão, tudo isso materializado em duas constituições aprovadas em 1801 e 1805 (Santos, 2021, p. 18).

Tal experiência, embora guarde a magnitude do que representa uma constituição, é vista aqui como um pequeno ato de decolonialidade omitido dos estudos contemporâneos sobre o constitucionalismo moderno para dar lugar às experiências europeias e estadunidenses, gesto que a própria autora qualificou como “uma lógica fundada no racismo, no colonialismo e no eurocentrismo, compreendidos por meio da visão de que o homem branco europeu tinha de si mesmo como padrão civilizatório a ser reproduzido longe dos marcos africanos” (Santos, 2021, p. 19).

Assim como a experiência haitiana, muitas ações podem ser consideradas como um pequeno ato de decolonialidade, na medida em que perturbam a matriz colonial do poder e geram a necessidade de reelaborar os sentidos acerca das relações socio-históricas que constituíram a hegemonia eurocêntrica e/ou norte-americana. Obras como *O discurso sobre o colonialismo* (Cesaire, 1950) e *Os condenados da Terra* (Fanon, 1968), embora escritas individualmente, se constituem como pequenos atos de decolonialidade, uma vez que, a partir delas, fez-se necessário reelaborar os sentidos sobre o que representa essa hegemonia do pensamento europeu para grupos subalternizados. São obras que fissuraram uma lógica epistêmica fundada no pensamento europeu dominante porque inserem na discussão a voz daqueles que foram colonizados, subalternizados e violentados pelo projeto moderno/europeu de sociedade.

No aspecto cultural, é possível citar um exemplo mais próximo de configuração de pequeno ato de decolonialidade: Mário Gusmão representando Negro Antão (São Jorge/Oxóssi), personagem que atravessa uma lança no peito do coronel no filme *O Dragão da Maldade contra o Santo Guerreiro* (1969)¹. A cena subverte, ainda que no nível da representação, uma lógica social historicamente construída. Trata-se de um homem negro, imbuído de toda a simbologia das religiões afro-brasileiras, que mata um homem branco na tela do cinema; é um ato de insurgência, insubmissão e violência contra o poder constituído. Desse modo, tanto o filme de Glauber Rocha, uma obra de arte e cultura, quanto o Movimento Constitucionalista Haitiano, projeto nacional, são percebidos como pequenos atos de decolonialidade. Embora, em termos de escala socio/político/cultural, sejam discrepantes, são análogos em natureza.

O que se pode apreender disso é que um pequeno ato de decolonialidade não pode ser medido pela abrangência daquilo que deseja alcançar, mas sim pela sua natureza insurgente e contra-hegemônica. Não interessa, em primeira instância, se o ato decolonial consiste em mudar o regramento jurídico de um país inteiro ou provocar uma pequena mudança de perspectiva junto a uma comunidade escolar de uma periferia. O mais importante é a afirmação constante de que sempre haverá resistência a todas as formas de colonização. Mesmo

¹ Importante obra do cinema novo brasileiro, realizada pelo diretor baiano Glauber Rocha e que estabelece uma alegoria sobre a relação colonial moderna (*O DRAGÃO...*, 1969).

com toda a estrutura montada para garantir a manutenção da matriz colonial do poder, os sujeitos subalternizados estarão sempre fissurando essas estruturas e tencionando as fronteiras, por acreditarem que a multiplicação constante desses pequenos atos de decolonialidade, pela própria lógica da causalidade, acabará por ruir, mesmo que parcialmente, essa matriz colonial, tendo consciência, no entanto, de “que estas relações de poder não desaparecem, mas que podem ser reconstruídas ou transformadas, conformando-se de outra maneira” (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Por uma pedagogia decolonial

Para que ocorram mudanças efetivas na pedagogia, é necessário assumir uma postura engajada no processo de construção do conhecimento, engajamento este fundamentado em uma educação autônoma e libertadora, como assinalou Freire (1996). Isso é necessário para que a pedagogia decolonial não seja apenas um estandarte, mas a própria flecha de Oxóssi. Se Fanon afirma que “a descolonização é o encontro de duas forças congenitamente antagônicas que extraem sua originalidade precisamente dessa espécie de substantificação que segrega e alimenta a situação colonial” (Fanon, 1968, p. 26), é necessário compreender em qual desses campos de força o sujeito educador atuará. Com isso, não se espera estabelecer uma leitura maniqueísta do corpo educacional; não se trata de bons e maus educadores numa perspectiva moralizadora, mas da compreensão de que a colonialidade do poder não é algo exterior ao conhecimento — ao contrário, flui e também se manifesta por meio dele.

Assim, para que seja possível engendrar um projeto de educação decolonial, é preciso repensar a estrutura educacional moderna e seus modos de conformação dos sujeitos. É imperativo propor formas de atravessamento dessas estruturas rígidas e promover a experiência intercultural não apenas como política, mas como práxis educacional. É relevante assimilar também que o pensamento decolonial não se constitui como uma negação absoluta do pensamento dominante, mas o utiliza como referência, sujeitando-o a constantes questionamentos e introduzindo nele outras histórias, saberes e modos de ser — e, por isso mesmo, será sempre um lugar encruzado.

Para tanto, ao pensar sobre as práticas pedagógicas, é necessário questionar o que é validado socioculturalmente como educação. Ao discorrer sobre o assunto, Rufino (2019) faz a seguinte pergunta:

A reflexão que proponho é que sendo a educação uma questão pertinente à vida (dimensão ontológica e ética), à arte (dimensão ética e estética) e ao conhecimento (dimensão epistemológica), por que grande parte da população ao ser questionada sobre educação, principalmente no que tange à escola, tem tendência em utilizar argumentos conservadores que credibilizam ações pedagógicas que operam em prol da redução das experiências sociais? (Rufino, 2019, p. 264).

Esse questionamento é importante na medida em que a educação formal se constituiu, ao longo dos anos, como único instrumento de validação do conhecimento, edificado, na maioria das vezes, sob um projeto eurocêntrico e colonizador, que sobreviveu ao tempo com a iniludível missão de transmitir o pensamento hegemônico como única realidade epistêmica possível. Além disso, ao desconsiderar a heterogeneidade dos sujeitos que compõem a sociedade e a sala de aula, acaba invisibilizando outras formas de saber, de ser e de estar no mundo.

Como supracitado, essa constatação não impõe como reação uma negação total do pensamento eurocêntrico, mas compreende que a pedagogia deve ser, em primeira instância, o lugar de seu confronto. Sendo a escola, no entanto, um projeto montado para a manutenção do pensamento hegemônico, que muitas vezes subjuga e conforma os sujeitos educadores por sua própria estrutura político-institucional, que outras maneiras são possíveis de realizar atravessamentos nessa estrutura sem que o sujeito educador seja “punido” pelo próprio regramento institucional ao qual está subordinado?

Uma maneira possível de contornar tal conformação que a institucionalidade impõe aos sujeitos educadores é realizar atravessamentos na matriz colonial do poder a partir do seu próprio regramento. Desse modo, como resultado das reivindicações e lutas do movimento negro para incorporar ao currículo escolar o caráter pluriétnico da sociedade brasileira, cria-se a Lei n. 10.639, de janeiro de 2003, que apresenta a seguinte redação:

Art. 26-A Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileira (Brasil, 2003).

Embora a criação dessa lei tenha representado um avanço no que diz respeito às reivindicações feitas pelo movimento negro, ela “provoca inicialmente intensa polêmica: para alguns significava imposição, para outros, uma concessão” (Oliveira; Candau, 2010, p. 30). Ainda segundo os autores, essas polêmicas vão sendo dirimidas com o fortalecimento da luta antirracista no país e algumas ações formativas do Ministério da Educação voltadas para a importância do reconhecimento da história e cultura afro-brasileira no país. Como fruto das lutas dos indígenas, de indigenistas e de alguns educadores, foi publicada em 10 de março de 2008 a Lei n. 11.645, que expõe o seguinte texto:

Art. 1º O art. 26-A da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo 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.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (Brasil, 2008).

Essa lei representa mais um avanço no que diz respeito ao reconhecimento do caráter pluriétnico do país e se afina com a proposta de uma educação intercultural, na qual o reconhecimento dessa pluralidade constitui-se como um atravessamento da matriz colonial de poder, resguardando institucionalmente o educador no exercício de sua prática pedagógica. Uma vez amparados, os sujeitos educadores têm como se proteger para serem mais propositivos em direção a uma educação decolonial. Para tanto, é necessário que se abram para a possibilidade de reelaboração do conhecimento que fora constituído na formação cultural de cada um.

O processo de desconstrução da colonialidade requer dos sujeitos socio-históricos abertura e engajamento na produção de conhecimento, reconhecendo na diferença e na intersubjetividade a possibilidade de construir um novo ato educacional, novos modos de pensar, de ser e estar no mundo, pois essas legislações permitem a “visibilidade de outras lógicas históricas, diferentes da lógica dominante eurocêntrica, além de pôr em debate a descolonização epistêmica” (Oliveira; Candau, 2010, p. 38). Isso implica que há necessidade de qualificar a abordagem dos temas relativos à História, Cultura Afro-brasileira e Indígena nas escolas, universidades e centros de formação. A determinação constitucional, por si só, não garante que o educador empreenderá uma prática decolonial nos processos pedagógicos dos quais é responsável. Sua atuação se constituirá como um pequeno ato de decolonialidade na medida em que assimilar que o conhecimento fundado pelos sujeitos subalternizados é tão importante, do ponto de vista epistemológico, quanto qualquer herança europeia.

Paulo Freire (1981) oferece as bases para repensar o papel do educador ao defender a possibilidade de uma educação dialógica, cuja produção do conhecimento se constitui a partir do intercruzamento de saberes dos sujeitos, e não somente como uma forma de transmissão de conhecimento. Ainda que, nas primeiras análises de Freire, “as identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça [...]” (Quijano, 2005, p. 118) não sejam consideradas nas relações de poder, esse modo de conceber a produção do conhecimento na concretização do ato pedagógico inaugura, de alguma maneira, as bases daquilo que se pretende com a educação intercultural crítica/decolonialidade, pois considera a possibilidade de emergir do encontro com o outro, da fricção das diferenças, do intercruzamento de saberes, a possibilidade de novas realidades epistêmicas.

Nesse sentido, uma postura engajada com a educação dialógica por parte do sujeito educador constitui, por si só, um pequeno ato de decolonialidade. Pois, enquanto o colonizador destrói “o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário” (Oliveira; Candau, 2010, p. 19), uma educação dialógica está implicada exatamente na produção de um conhecimento oriundo dos múltiplos saberes e experiências dos sujeitos envolvidos no ato educacional.

Na emergência de repensar a própria prática educacional, que se manifesta por meio daquilo que se convencionou chamar de ensino, Rufino (2019) evoca Exu e a encruzilhada como possibilidades pedagógicas que inserem na educação essa dimensão fronteira de múltiplos caminhos, que tem na responsabilidade ética, no intercruzamento e nas fissuras a sua forma educacional própria. Dessa maneira, ele compreende a educação como problemática pedagógica, ou seja, aberta à possibilidade de novos questionamentos, modos de ver, de constituir e construir o próprio conhecimento. Abandona-se, portanto, a sua aura essencialista, a visão eurocêntrica e conservadora de que a educação, mesmo a escolar, se conforma em um sistema fechado na ordem, na disciplina, no currículo, na serialização e, sobretudo, na transmissão do conhecimento. Santos (2020) aponta que Exu é o orixá:

fundamental para compreensão das interações insurgentes entre intelectuais negros(as) e suas proposições de leitura do mundo por uma ótica distinta da imposta pela ordem ocidental. Para isso, não é necessário ser religioso ou adepto de qualquer religião de matriz africana, é preciso, isso sim, compreender as culturas e modos de vida das comunidades negras brasileiras, urbanas e rurais, e como esse orixá representa toda uma cosmologia identitária e cultural do que chamamos de negros(as) em movimento (Santos, 2020 p. 77).

Desse modo, ao evocar Exu e a encruzilhada como matriz/motriz política/ética/estética/epistemológica/teórica/metodológica (Rufino, 2019), realiza-se um atravessamento na matriz colonial do poder, pois confere à cosmogonia, saberes, vivências e conhecimentos afro-brasileiros legitimidade sobre o ato educacional tanto quanto qualquer conhecimento produzido sobre bases eurocêntricas. Com isso, há o desvelamento de um universo de saberes, experiências e vivências que foram soterradas e invisibilizadas pelo colonialismo. A afirmação

e o reconhecimento desses saberes constituem, na perspectiva deste trabalho, um pequeno ato de decolonialidade que se manifesta como atitude insurgente do sujeito educador.

Ao tratar do ensino como concretização do ato pedagógico, esse trabalho evoca uma noção de pedagogia que:

[...] se vincula diretamente à emergência de novos seres/saberes, esses paridos pela dinâmica encruzada e conflituosa das travessias transatlânticas. A pedagogia como a reivindico compreende-se como um complexo de experiências, práticas, invenções e movimentos que enredam presenças e conhecimentos múltiplos, e se debruça sobre a problemática humana e suas formas de interação com o meio (Rufino, 2019, p. 274).

É aqui que o fazer cinematográfico revela seu grande potencial enquanto instrumento pedagógico. A dimensão da experiência contida no processo de realização fílmica constitui muito mais do que uma maneira de assimilar conceitos acerca da linguagem cinematográfica ou mesmo de compreender tecnicamente o processo de produção audiovisual. O fazer cinematográfico instaura a capacidade de os sujeitos narrarem, reinventarem e problematizarem o próprio mundo e “pensar através dos signos que constituem a população negra, influenciados pela televisão, rádio e cinema, é uma possibilidade de ver ressurgir algo novo e emancipador de uma coletividade subalternizada” (Santos, 2020, p. 23).

Sem dúvida, a capacidade de reelaborar os próprios signos que lhes foram atribuídos confere à coletividade subalternizada um modo de repensar a si mesma, pois não há como fazer um filme sem imprimir nele algo de sua própria identidade (Hall, 2011). O fazer cinematográfico se manifesta como um gesto decolonial capaz de permitir a esses sujeitos que mostrem aquilo que “constitui a comunidade, seus poderes, identidades, normas, injustiças, mas também como prática que resiste a esses poderes, que se abre ao outro e participa da invenção da própria comunidade” (Migliorin, 2015, p. 186).

O fazer cinematográfico constitui-se como um instrumento por onde se manifesta a possibilidade de pensar e criar coletivamente outros modos de ser e de estar no mundo, diferindo-se das categorizações impostas pela colonialidade. A partir de uma prática não formal de ensino, baseada em oficinas de criação e produção cinematográfica, questões outras, que estão para além do currículo, da avaliação e da serialização, emergem no horizonte educacional.

Existem muitos pontos importantes a serem expostos pelos educandos que não estão diretamente ligados ao currículo ou à própria *cultura escolar*, que remete a esse termo utilizado por Barroso (2012). Muitos assuntos relacionados às expectativas dos estudantes, ao modo como veem o mundo e a si mesmos, à relação com sua comunidade, sua ancestralidade e seu modo de vida ganham importância nesse tipo de formação, configurando-se, por si só, em um ato contra-hegemônico, uma vez que a maneira como os sujeitos subalternizados percebem e experimentam o mundo parece importar no ato educacional tanto quanto aprender uma lição de português ou matemática.

Considerações finais

A partir desta reflexão, a defesa deste trabalho é de uma proposta de intervenção na educação formal a partir do fazer cinematográfico. Uma aposta numa perspectiva pedagógica decolonial, que percebe:

[...] uma práxis baseada numa insurgência educativa propositiva – portanto, não somente denunciativa – em que o termo *insurgir* representa a criação e a construção de novas condições sociais, políticas, culturais e de pensamento. Em outros termos, a construção de uma noção e visão pedagógica que se projeta muito além dos processos de ensino e de transmissão de saber, que concebe a pedagogia como política cultural (Oliveira; Candau, 2010, p. 25).

Desse modo, o fazer cinematográfico, enquanto prática educacional, está implicado em propiciar uma experiência coletiva, conferindo visibilidade às identidades dos sujeitos subalternizados. Ele se revela como um instrumento capaz de fomentar que a experiência intercultural/decolonial aconteça no âmbito educacional a partir do compromisso com o desvelamento das assimetrias de poder impostas pela matriz colonial do poder.

O intercruzamento do cinema, educação e decolonialidade acontece, portanto, a partir de uma experiência qualificada, intencionada na produção de sentidos construídos coletivamente, que se revela como sistema de significação edificado pelos próprios educandos e educadores. Esse desvelamento de si, a partir da afirmação de sua própria existência, se estabelece como forma de romper o silêncio imposto pela colonialidade e se constitui como uma maneira insurgente

e insubmissa de narrar ao mundo parte daquilo que a colonialidade se esforça em sufocar, convergindo-se assim naquilo que este trabalho tem denominado de pequenos atos de decolonialidade.

Diante do exposto, este trabalho se orienta na produção coletiva do conhecimento a partir da “reconfiguração das imagens, discursos e memórias do e sobre o sujeito negro”, bem como da “articulação de uma ocupação intelectual do território do saber e das práticas por outras concepções do discurso crítico, anti-branquitude, contra-hegemônico” (Santos, 2020 p. 47). Propõe uma intervenção no espaço do conhecimento sistematizado (escola) com a intenção de promover o atravessamento dos modos de produção de subjetividade dessa maioria minorizada, a partir de uma pesquisa participante (Brandão, 2008), alinhada com uma práxis pedagógica intercultural/decolonial.

Referências

- BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARROSO, J. **Cultura, cultura escolar, cultura de escola**. v. 1. Princípios gerais da administração escolar. Marília: Unesp/Univesp, 2012.
- BRANDÃO, C. R. **Pesquisa participante**: um falar sobre ausências e silêncios. Campinas: Escritos da Rosa dos Ventos, 2008.
- BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.
- CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. 1. ed. Lisboa: Livraria Sá da Costa, 1950.
- FANON, F. **Os condenados da terra**. 1968.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1981.
- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu Silva, Guacira Lopez Louro. Rio de Janeiro: DPA. 2011.

MIGLIORIN, C. **Inevitavelmente cinema**: educação, política e mafuá. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2015.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade o lado mais escuro da modernidade. Tradução de Marco Oliveira. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 94, jun./2017.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, Língua e identidade**, n. 34, p. 287–324, 2008.

O DRAGÃO da Maldade contra o Santo Guerreiro. Direção: Glauber Rocha. Brasil: Mapa Filmes; Difilm, 1969. 1 filme (95 min), son., color.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15–35, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FWLJyh9G9tqv-Qp4v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 jan. 2026.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, set. 2005, p. 107–131.

RUFINO, L. Pedagogia das Encruzilhadas: Exu como Educação. **Rev. Exitus**, Santa-rém, v. 9, n. 4, p. 262–289, out. 2019. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2237-94602019000400262-&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 11 jan. 2026. Epub 15-Maio-2020. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2019v9n4id1012>.

SANTOS, M. do C. **Constitucionalismo e justiça epistêmica**: o lugar do movimento constitucionalista Haitiano de 1801 e 1805. Rio de Janeiro: Telha, 2021.

SANTOS, R. **Maioria minorizada**: um dispositivo da racialidade. Rio de Janeiro: Telha, 2020.

WALSH, C. Interculturalidade e decolonialidade do poder um pensamento e posicionamento “outro” a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL)**, v. 5, n. 1, jan./jul., 2019.

CAPÍTULO 14

CAMINHOS LITERÁRIOS PARA O LETRAMENTO RACIAL CRÍTICO

Divina Michele Pimentel

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

Felipe Ribeiro Ramos

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

José Francisco dos Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Layson Gabriel Brito Silva

Universidade Federal do Oeste da Bahia (UFOB)

Introdução

O objetivo deste trabalho é fomentar estudos, leituras e criações artísticas e culturais que possibilitem a visibilidade da arte literária afro-brasileira e africana para mulheres negras. Busca-se combater o racismo, o machismo e o patriarcado, além de provocar discussões para a consciência negra, reconhecendo as potencialidades do povo afro-brasileiro e africano. Para isso, utiliza-se uma abordagem qualitativa com um viés para a pesquisa de campo. Assim, este estudo é apresentado em forma de relato de experiência, utilizando a pesquisa bibliográfica, a observação participante e a entrevista semiestruturada, as quais foram orientadas pelos objetivos desta investigação.

São utilizados os seguintes objetivos: desenvolver o hábito de leitura literária afro-brasileira e africana nos estudantes e professores; fomentar a leitura de escritoras negras; construir o conhecimento sobre as potencialidades da ancestralidade africana e questões interseccionadas pelo racismo, machismo e patriarcado no interior da sala de aula; e trazer a comunidade externa para o espaço escolar, incentivando a conscientização de temas atrelados às questões étnico-raciais.

Para a ampliação e o desenvolvimento das ações descritas nos objetivos, é apresentado o entendimento da Lei n. 10.639/2003 como elemento orientador que reconhece a diversidade étnico-racial na totalidade e valoriza a cultura e a história negra como elementos essenciais no processo de ensino e aprendizagem (Debus, 2012).

Dessa maneira, é importante considerar o letramento racial crítico como uma possibilidade de entender os fenômenos raciais, além do machismo, do patriarcado e outras formas de discriminação que são encontradas na sociedade e, conseqüentemente, na educação. Logo, são elementos que impactam a criação de uma consciência antirracista. Por isso, a literatura afro-brasileira e africana é uma condição essencial para o desenvolvimento do letramento racial crítico, pois é uma das possibilidades de enfrentar e descaracterizar o fenômeno emancipatório, racial, etnocêntrico e cultural que o continente europeu impôs à sociedade brasileira (Debus, 2012).

Desse modo, com a colaboração dos professores e alunos, o projeto/evento pôde acontecer conforme as intencionalidades dos objetivos que foram apresentados. Este trabalho está organizado da seguinte maneira: em um primeiro momento, são apresentados, de modo sucinto, alguns elementos que são essenciais à aquisição do letramento racial crítico. Em um segundo momento, é demonstrado sinteticamente como ocorreu o desenvolvimento do projeto e como ele foi relevante para a apropriação do letramento racial crítico. Conclui-se o trabalho com o entendimento das ações e atividades que foram essenciais para o desenvolvimento do estudo.

A literatura afro-brasileira e africana na aquisição do letramento racial crítico

O combate ao racismo pode acontecer em diversos ambientes da sociedade. A escola, por ser um espaço heterogêneo e que engloba

uma imensidão de culturas e maneiras de viver e enxergar o mundo, pode se tornar um espaço essencial para entender e problematizar as complexidades desse tipo de preconceito e a respectiva persistência nas estruturas sociais que constituem a sociedade.

Para potencializar os estudos sobre esse fenômeno, é necessário entender um conceito que é fundamental no combate ao racismo. Esse conceito é o letramento racial crítico. Ele proporciona um entendimento fundamentado sobre as questões étnico-raciais e a maneira como elas podem ser apresentadas, entendidas e vivenciadas no interior da escola (Ferreira, 2022).

Nessa perspectiva, uma das funções da escola é desenvolver uma vivência antirracista nas diversas maneiras de ensino e aprendizagem. Esse dever é proposto pela Lei n. 10.639/2003, que estabelece o ensino da cultura afro-brasileira e indígena no currículo escolar de todas as instituições de ensino do Brasil (Brasil, 2003).

Dessa forma, com base na Lei n. 10.639/2003 e nos estudos de autores que serão apresentados no decorrer deste trabalho, é importante ressaltar que o letramento racial crítico pode ser desenvolvido mediante o uso de algumas práticas pedagógicas, em especial, das mostras literárias que discutem as manifestações culturais brasileiras e africanas.

No combate ao racismo, essa prática, quando desenvolvida corretamente no interior da essência escolar, isto é, no processo de ensino e aprendizagem, é capaz de ampliar a criação, a aquisição e o desenvolvimento do uso social das práticas antirracistas com a utilização de mostras literárias, com o intuito de fortalecer e ampliar o letramento racial crítico de estudantes.

Assim, esse letramento pode ser entendido como uma maneira de ver e interpretar o mundo com base em uma visão que não esteja ligada às concepções eurocêntricas, tentando, ao máximo, considerar as pessoas negras na sua amplitude cultural. As manifestações raciais que existem no fenômeno do racismo, como preconceito racial, estereótipos raciais e outros tipos de racismo, e que estão conectadas ao cotidiano, impactam negativamente as vivências e as identidades sociais das pessoas negras e, principalmente, o interior das relações escolares (Ferreira, 2022).

Com base nessa perspectiva, é necessário pensar em um contexto no qual as pessoas negras também sejam protagonistas das próprias

histórias. Uma das possibilidades de realizar e concretizar esse pensamento é apresentar, discutir e desenvolver a literatura afro-brasileira e africana como possibilidade de ensino e aprendizagem. Não só isso, mas também como uma manifestação cultural que faz uso de diferentes culturas brasileiras e africanas para combater o racismo dentro e fora das instituições de ensino.

Dessa maneira, a literatura étnico-racial é responsável por descaracterizar o fenômeno emancipatório, etnocêntrico e cultural que o continente europeu impôs à sociedade brasileira desde a conquista do país. Debus (2012) afirma que a literatura étnico-racial brasileira voltada para o público infantojuvenil é quase inexistente até meados dos anos 1970. Essas condições contribuíram para a criação de uma identidade negra precarizada, sobretudo para o público infantojuvenil.

Diante disso, é necessário pensar na literatura como enfrentamento e combate ao racismo. Na visão de Giroux (1999), no interior da sala de aula, quando o racismo é problematizado e discutido, o comportamento racista é identificado, assim como as diversas ações preconceituosas que são materializadas no cotidiano das pessoas negras, tais como falas e discriminações racistas, exclusão cultural, machismo, patriarcado e diversos outros tipos de discriminação que estão presentes na estrutura cultural da sociedade e, consequentemente, no interior das instituições escolares.

Para combater esses tipos de preconceitos, é necessário pensar em uma proposta eficaz que pode ser construída dentro do ambiente escolar. Assim, pode ser proposto o uso de obras literárias que trazem o protagonismo e a identidade negra como reflexão histórica/cultural em um sentido de pertencimento e conquista do próprio território.

Nesse intuito, “as obras literárias africanas e afro-brasileiras (além das brasileiras de temática africana e afrodescendente) podem ser utilizadas, portanto, como proposta didática que permitam a construção afirmativa da identidade racial” (Laverde, 2016, p. 173). Essas condições estabelecem caminhos literários que proporcionam o aprofundamento do letramento racial crítico, além de auxiliarem no enfrentamento das discriminações que foram citadas.

A literatura afro-brasileira e africana presente no sistema educativo de modo geral, em especial nos livros didáticos e obras literárias, não discute a essência da história dos negros no país e, quando discute, apresenta visões estereotipadas e com pouco aprofundamento

teórico representado na cultura, na história e nas vivências dos povos vindos da África com destino ao contexto brasileiro (Debus, 2012).

Todavia, é importante considerar que as discussões étnico-raciais realizadas no ambiente escolar, nos sistemas de educação e nos contextos acadêmicos estão sendo potencializadas pela Lei n. 10.639/2003, o que proporciona, aos poucos, a superação desse cenário. Ainda assim, o combate ao racismo, quando potencializado pelo letramento racial crítico, é capaz de criar uma abordagem antirracista que engloba as práticas pedagógicas, exclusivamente a literatura étnico-racial, com o objetivo de entender como o racismo é desenvolvido e dissimulado no ambiente escolar e como a escola pode traçar caminhos para o devido enfrentamento.

Dessa forma, é importante considerar a linguagem literária como condição essencial para o aprofundamento desse gênero nas amplitudes étnico-raciais, pois “a literatura mantém em exercício a língua como patrimônio coletivo” (Eco, 2011, p. 10), o que contribui para o entendimento das relações raciais no ambiente escolar.

Assim, ao se aprofundar no conhecimento teórico da literatura em si, a linguagem utilizada é responsável por encadear uma força humanizadora que entende a humanidade e apresenta as respectivas necessidades em forma de palavras, ao mesmo tempo em que carrega os sentimentos e as angústias que geram as visões culturais de mundo da população negra (Debus, 2012).

Vale ressaltar que, no contexto escolar brasileiro, existem várias manifestações culturais que podem fazer uso da literatura por meio das práticas de comunicação, como festas religiosas, comemorações cívicas e até mesmo as datas especiais que compõem o calendário escolar.

No caso da literatura afro-brasileira e africana que é desenvolvida nesse espaço, é necessário apresentar uma linguagem acessível que vá além das propriedades estéticas de comunicação, trazendo o lúdico como uma possibilidade de entendimento da comunidade escolar, principalmente do público infantojuvenil das séries iniciais e finais do Ensino Fundamental (Laverde, 2016).

A comunicação que liga a literatura étnico-racial aos estudantes do sistema educativo, com o intuito de proporcionar a aquisição do letramento racial crítico, necessita discutir os valores éticos, culturais, políticos e ideológicos. Não só isso, mas deve considerar o negro na sua totalidade, além de reconhecer as vozes femininas na

produção de conhecimentos e no combate ao racismo, machismo e patriarcado.

Nesse momento, é importante mencionar as principais características da literatura étnico-racial e africana. Ela é desenvolvida, na maioria dos casos, por pessoas negras e, sobretudo, apresenta a significância da raça de acordo com o que é ser negro, exibindo, de maneira assumida, os problemas, as inquietações e as emoções que concernem à religião, à sociedade, ao racismo e a outras formas de preconceito que são encontradas na sociedade e no ambiente escolar (Lobo, 2007).

Também é necessário entender a qual público específico essa literatura está sendo direcionada, pois a recepção da linguagem varia conforme as expressões do receptor, ou seja, da pessoa que está apresentando o texto literário. Nesse caso, o sujeito que escreve também demonstra as próprias emoções (Duarte, 2023).

No que diz respeito à literatura étnico-racial e africana, o texto deve apresentar, explicitamente, a representatividade das pessoas negras, com o objetivo de problematizar a construção de uma identidade antirracista que entenda o fenômeno racista como algo superável e que pode ser combatido por meio desse tipo de literatura (Duarte, 2023).

Portanto, como o ambiente escolar é um espaço heterogêneo que abrange diversos tipos de culturas, essa literatura é um exemplo de possível prática pedagógica que pode enfrentar e combater o racismo, além de proporcionar a aquisição de uma consciência crítica que entenda o racismo, o machismo, o patriarcado e outros tipos de preconceitos como fenômenos que estão intrinsecamente presentes na sociedade e devem ser confrontados diariamente tanto no contexto escolar quanto nas relações sociais.

Caminhos literários/metodológicos para a aquisição do letramento racial crítico

O evento que proporcionou o desenvolvimento do letramento racial crítico, intitulado “Mostra Literária e Cultural Brasilidades e Africanidades”, foi realizado em uma escola da zona rural do Oeste da Bahia durante o segundo semestre de 2022. Nessa escola, foram apresentadas atividades literárias e manifestações artísticas que envolvem o livro *Torto arado*, a literatura de cordel, a capoeira, as comidas típicas da cultura afro-brasileira e africana, além da apresentação de uma

série de mulheres negras que foram destaque na luta contra o racismo, o machismo e o patriarcado.

Como o público-alvo e os organizadores das atividades eram os próprios estudantes, o processo de concretização de cada atividade se deu de forma fluida, pois o protagonismo dos alunos é um ponto forte a ser destacado. Também vale a pena dar ênfase ao interesse que os jovens demonstraram ao se deparar com a temática do livro, o que foi crucial para que o projeto acontecesse. Sabemos que trabalhar a literatura afro-brasileira e africana no Brasil é um desafio, pois a marca da discriminação é histórica e a figura dos negros ainda enfrenta estereótipos negativos (Favacho, 2013).

Para romper a barreira do conteúdo desconhecido, a literatura foi a ferramenta escolhida para introduzir aos jovens o tema relacionado às questões étnico-raciais, visto que, nos campos da literatura e do currículo escolar, ainda são discutidas algumas estratégias para diversificar as referências de literatura para o público infantojuvenil.

Pesquisas conduzidas por Campos e Amarilha (2015) revelam que o contato com a literatura é uma das melhores formas de trabalhar essas relações na Educação Básica. Isso porque, a partir da leitura de obras de literatura afro-brasileira e africana, o leitor estabelece a comunicação com o texto e consegue “comunicar-se de fato com o texto, isto é, situá-lo em relação à sua própria vida, expandindo os horizontes da leitura para além do texto em si, em direção à realidade” (Campos; Amarilha, 2015, p. 148).

A expressão “literatura negra”, que abrange as literaturas citadas, é algo ainda discutido pelos estudiosos na academia. Entretanto, existem apontamentos de que a utilização dessa expressão no ambiente escolar traz um posicionamento político e uma ressignificação da própria palavra “negro”, atribuindo a ela um papel de destaque dentro do cenário literário, ao mesmo tempo que busca ampliar o repertório de histórias que retratem as culturas negras de forma leve e lúdica para crianças e jovens (Campos; Amarilha, 2015, p. 15).

Esse debate proporciona “aos aprendizes o contato com representações positivas dos negros e de sua cultura que pudessem ajudá-los a superar os estereótipos consolidados na cultura nacional hegemônica” (Campos; Amarilha, 2015, p. 144). Em outras palavras, construir representações positivas das culturas negras na escola auxilia na luta contra as eventuais discriminações raciais e preconcei-

tos na sociedade, o que contribui para a criação e o desenvolvimento do letramento racial crítico.

Dessa forma, é necessário destacar as atividades relacionadas às questões étnico-raciais, tais como as manifestações artísticas afro-brasileiras e africanas, as leituras literárias que considerem o negro na sua totalidade, a capoeira, o livro *Torto arado* e a apresentação de algumas mulheres negras que são exemplos da luta antirracista e antidiscriminatória.

Figura 1 – Exposição de mostras literárias e culturais afro-brasileiras e africanas, zona rural do Oeste Baiano, 2022



Fonte: Acervo dos autores.

Assim, o evento proporcionou, além da literatura afro-brasileira e africana, elementos que podem ser discutidos e inseridos na própria literatura em si. Nesse caso, é imprescindível mencionar que o lúdico e a linguagem contribuíram para a aquisição, o desenvolvimento e a interiorização (Laverde, 2016) das representações artísticas e culturais que foram apresentadas durante o evento.

Essas práticas podem ser inseridas, eventualmente e concretamente, no currículo escolar, para que sejam desenvolvidas durante todo o ano letivo, principalmente em festas religiosas, comemorações cívicas e datas especiais que compõem o calendário escolar. Desse modo, conforme o entendimento de Silva (1999), essas práticas podem ser potencializadas dentro do próprio currículo escolar, a fim de entender as relações étnico-raciais, com foco nas questões referentes à concepção dos sujeitos a partir das origens étnicas e traços físicos e culturais.

Organização literária

Com o desenvolvimento das ações e atividades literárias envolvendo a literatura afro-brasileira e africana, a participação dos professores e alunos foi essencial à criação do evento. No primeiro momento, que foi a fase de leitura, os professores disponibilizaram uma aula inteira para a apreciação da obra e, posteriormente, participaram das discussões junto com a turma. Esse momento de leitura e debate permitiu o aprofundamento de reflexões sobre as atividades que envolveram o evento, o que possibilitou que a equipe de professores se engajasse na organização e montagem de todo o conjunto.

Embora tenha havido a cooperação dos professores, durante o andamento das atividades houve uma grande resistência, pois eles se mostraram, muitas vezes, desfavoráveis ao projeto e, consequentemente, ao evento, no que se refere à disponibilização do tempo necessário para o desenvolvimento de toda a logística literária.

Nesse sentido, podemos visualizar um conceito trabalhado pela escritora nigeriana Chimamanda Adichie (2019), conhecido como “história única”. Esse conceito pode ser traduzido como uma leitura estereotipada dos povos e do continente africano, reduzindo-os a uma imagem simplificada e desconsiderando suas características plurais, focando apenas em elementos negativos.

A partir da postura dos professores, é possível interpretar que eles têm uma história única frente às diversidades culturais que envolvem as relações étnico-raciais, principalmente a literatura afro-brasileira e africana. Existe uma problemática em construir imagens fragmentadas de culturas, pois uma história única cria estereótipos. O problema dessa circunstância é demonstrar apenas uma face da história. Portanto, a sociedade faz uma história se tornar uma história única (Adichie, 2019).

É possível constatar que a história única se faz presente na concepção dos professores sobre a literatura negra, favorecendo uma leitura negativa do tema. No entanto, é preciso considerar que essa é a interpretação que foi interiorizada com base nas experiências de vida desses profissionais. Porém, isso não deixa de evidenciar o racismo e a intolerância referentes às discriminações que estão presentes na sociedade.

Ao introduzir esses temas na escola, é possível desmistificar conhecimentos equivocados e tornar a escola um lugar mais propício para a reflexão de práticas antirracistas. O debate educativo é a chave principal para a compreensão e a superação de preconceitos e intolerâncias, pois, no debate, há a possibilidade de elucidar questões que, há muito tempo, estão nubladas e refletem conceitos superficiais (Amaral; Oliveira; Souza, 2017).

Considerações finais

O presente relato foi construído a partir das experiências vividas em uma escola localizada na zona rural da região do Oeste da Bahia com professores, estudantes do primeiro ano do Ensino Médio e comunidade escolar local. Essa experiência ocorreu porque foi demonstrada uma carência de referências sobre a cultura negra e, em específico, sobre a literatura afro-brasileira e africana.

A priori, é possível concluir que essa carência pode ser justificada pelo racismo e pela falta de conhecimento relacionado às discriminações raciais, além do machismo, patriarcado e outras formas de preconceito que são encontrados na sociedade. A introdução de saberes africanos e afro-brasileiros não é apenas um dever legal das escolas, mas uma competência essencial que os professores devem desenvolver na essência escolar; logo, deve estar presente no próprio currículo escolar.

Os dados apresentados neste trabalho mostram que, embora os professores reconheçam a importância de se trabalhar questões raciais na sala de aula e estejam dispostos, ainda existe uma grande resistência ao se integrar essas discussões no currículo da escola. No que se refere à recepção dos estudantes, é perceptível o quanto é importante o contato com a literatura negra, pois, a partir da leitura do livro *Torto arado*, de Itamar Junior, e de outras atividades apresentadas no decorrer do texto, houve uma grande identificação dos alunos com a temática.

A partir das falas e das vivências com a comunidade escolar durante o projeto, foi constatado que o contato com a literatura afro-brasileira e africana no ambiente escolar causou aos participantes uma boa impressão e gerou sentimentos de surpresa, fascínio e curiosidade, ampliando o repertório cultural e abrindo possibilidades de trabalho pedagógico direcionado aos alunos.

Ao se deparar com as diversas narrativas que emergiram a partir dos debates e da leitura, o grupo conseguiu refletir sobre a visão de mundo a partir de uma perspectiva de pluralidade étnica e sobre o modo como os próprios valores são empregados na vida das pessoas. Logo, as discussões relativas às relações étnico-raciais constituem um leque de informações que envolvem afetividade, empatia, padrões estéticos, descoberta do próprio corpo e do corpo do outro, questões de gênero, respeito e diversidade de escolha de espiritualidade.

A finalidade é a de que, iniciada a discussão, políticas públicas e projetos educacionais que visem trabalhar a literatura afro-brasileira e africana, além de outras, no ambiente escolar, sejam elaborados. Além disso, espera-se que as escolas concedam mais espaço e visibilidade a esses temas, tanto para auxiliar na disseminação de informações sobre essas culturas quanto para garantir que as histórias dessas culturas sejam conhecidas. Desse modo, será possível acabar com a cultura da história única sobre os povos negros no Brasil e desenvolver o letramento racial crítico.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AMARAL, D. P. do; OLIVEIRA, R. J. de; SOUZA, E. C. F. de. Argumentos para a formação do professor de ensino religioso no projeto pedagógico do curso de Ciências das Religiões da UFPB: que docente se pretende formar? **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 98, n. 249, p. 270-292, maio/ago. 2017.

BRASIL. Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CAMPOS, W. R.; AMARILHA, M. A formação em Literatura e a construção das identidades negras no Ensino Fundamental I. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 26, n. 3, p. 141-160, set./dez. 2015.

DEBUS, E. S. D. A escravização africana na literatura infanto-juvenil: lendo dois títulos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 141-156, jan. 2012. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/debus.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Literafro**, 18 jul. 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 20 set. 2025.

ECO, U. Sobre algumas funções da literatura. *In*: ECO, U. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. p. 9-22.

FAVACHO, A. P. O bem e o mal da ordem pedagógica ou das relações possíveis entre o discurso religioso e o discurso pedagógico. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 3, p. 265-294, set. 2013.

FERREIRA, A. de J. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. São Paulo: UICLAP, 2022.

GIROUX, H. A. Por uma pedagogia e política da branquidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 107, p. 97-132, jul. 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a04.pdf>. Acesso em: 20 set. 2025.

LAVERDE, S. D. da S. Narrativas literárias da africanidade e da afro-descendência: um caminho para a descolonização. *In*: ZOLIN-VESZ, F. **Linguagens e de-colonialidades**: arena de embates e sentidos. Campinas: Pontes Editores, 2016.

LOBO, L. **Crítica sem juízo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Garamond, 2007.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica 1999.

CAPÍTULO 15

PRÁTICAS ESCOLARES ANTIRRACISTAS E O ENSINO DE HISTÓRIA: UMA ANÁLISE CRÍTICA EM TEMPOS DE BNCC

Isabel Cristina Gomes Silva

Secretaria de Estado da Educação (Seduc-PI)
Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

José Francisco dos Santos

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

Serviço Social da Indústria (Sesi-SP)

Introdução

Lutar pela própria existência e lugar na história é um ato constante na vida da população negra brasileira. De diferentes formas, coletiva ou individualmente, a luta do povo negro e não branco pelo próprio direito de existir e pela respectiva humanidade sempre se fez e se faz presente. A promulgação da Lei n. 10.639/2003 trouxe força à quebra desse silêncio, ao instituir, como obrigatória, no cenário da educação escolar, a discussão sobre a história e a cultura africana, as crenças, a ancestralidade, a diferença e o racismo, a partir de uma política pública instituída e obrigatória.

Para tanto, o trabalho pedagógico da escola precisa se comprometer, a fim de mostrar que o racismo estrutural nos legou uma profunda desigualdade, o que exige muita luta social e política para ser, ao menos, reduzida. Esse trabalho é um processo formativo permanente que se faz, também, pela convivência entre todas as pessoas da escola na sua relação com a sociedade. Todavia, há de se considerar que as supostas “verdades universais” ainda são trabalhadas nos currículos da escola, gerando processos formativos para o silenciamento da realidade vivenciada pelos sujeitos negros, indígenas e demais povos subalternizados, ao alimentarem a ideia de poder existente desde o período colonial, perpetuada no colonialismo e ainda presente nos espaços e nos tempos de escolarização.

As próprias experiências vivenciadas na escola são capazes de revisitar lugares do passado, recompondo narrativas, religando fios outrora partidos e apropriando-se da ancestralidade há muito negada. Com base nesses pressupostos, a busca pela compreensão do processo formativo antirracista conduz o interesse em pesquisar a História e Cultura Afro-Brasileira a partir da Lei n. 10.639/2003 e a obrigatoriedade dessa normativa nas práticas educativas antirracistas materializadas pelo ensino de História.

Nesse processo, o ensino de História muito contribui, pois, segundo Bloch (2001), a História não pode ser considerada apenas uma ciência do passado, senão e, sobretudo, uma ciência do homem. Nesse sentido, é a História uma ciência do tempo presente que busca entender as ações humanas a partir do passado. A História é a ciência que ajuda na compreensão da estrutura relacional do racismo e contribui para a construção de alternativas e a obtenção de ferramentas importantes que interrompam e modifiquem essas relações (Zancopé; Kadri, 2021).

Com o objetivo de identificar a presença de orientações para práticas escolares antirracistas a partir do ensino da História nos documentos legais nacionais, com a intencionalidade de aplicar a Lei n. 10.639/2003, esta investigação segue os princípios da pesquisa qualitativa. Segundo Minayo (2009), a pesquisa qualitativa se ocupa de um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado, isto é, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes.

O levantamento dos dados aconteceu por meio da pesquisa bibliográfica e, posteriormente, da análise documental de propostas

curriculares e documentos normativos que pautam as práticas que envolvem o ensino de História, as instituições e as respectivas redes, buscando relacionar as interpretações da lei com foco na promoção de uma educação antirracista atribuída ao ensino de História e as orientações anunciadas nos documentos normativos gerais e nos documentos das redes de ensino pesquisadas. Isso possibilitou a análise dos resultados em relação às semelhanças e aos distanciamentos, considerando os aspectos político-culturais, estruturais e as subjetividades de cada realidade.

As etapas de análise seguiram a proposta de Cellard (2008), iniciando-se com a análise crítica ou o exame crítico dos documentos, momento que perpassou por cinco dimensões: o contexto, os autores, a autenticidade, a confiabilidade e a natureza do texto, os conceitos-chave e a lógica interna de organização das propostas antirracistas. Nesse movimento, chegamos à análise propriamente dita, reunindo todas as partes dos elementos que evidenciam uma proximidade com a nossa problemática, articulando-se com o quadro teórico na realização da interpretação coerente (Cellard, 2008).

Ensinar História contemplando a Lei n. 10.639/2003 e as práticas antirracistas

Quando nos aproximamos da história da educação do país e da história “oficial”, percebemos que elas estão amalgamadas ao colonialismo e ao eurocentrismo. Não diferente disso, construiu-se a disciplina História no Brasil. Herdeira do conhecimento cartesiano da modernidade, “o ensino de História no Brasil portou, durante várias décadas, aspectos marcadamente eurocêntricos, sendo pautado, sobretudo, pelas premissas francesas da História da Civilização” (Viana, 2020, p. 73). Por mais que o componente curricular tenha passado por reformulações teórico-metodológicas ao longo dos anos mais recentes, ainda é comum a presença, nos conteúdos programáticos, da visão monocultural e eurocêntrica do passado da sociedade brasileira (Fernandes, 2005).

A disciplina promove a Europa como o epicentro da história do mundo e a gênese da História do Brasil (Coelho; Coelho, 2021). Quando falamos de eurocentrismo no ensino de História, vem a nós o conceito a partir de uma perspectiva abrangente de tal expressão. Assim, em linhas gerais, o

termo eurocentrismo comporta não apenas as várias formas de expressão política, econômica e social de um imaginário legitimador da Europa como instância civilizatória no globo, como também o enraizamento de conceitos e valores que operam na ciência e em outras formas de enxergar o mundo (Santos; Nicodemo; Pereira, 2017).

Fanon (2022), forte combatente das violações trazidas pelo colonialismo, aponta que essa forma de estruturar o ensino e, especificamente, o ensino de História, é carregada de intencionalidade. O estudioso explica que:

Talvez ainda não se tenha mostrado suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se satisfaz em encerrar o povo em suas malhas, em esvaziar o cérebro colonizado de todas as formas e de todo conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, ele se orienta para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o (Fanon, 2022, p. 211).

Nessa história, as contribuições significativas de pessoas negras e não brancas foram ignoradas ou minimizadas. Os estereótipos negativos em relação aos povos subalternizados perpetuaram e reforçaram ideias preconceituosas. O saber histórico escolar veiculado ao longo de décadas reiterou o mito da democracia racial, em que o branco, o negro e o indígena tinham funções distintas na narrativa elaborada, conformando uma relação hierárquica na qual o branco representava o papel de agente condutor do processo histórico, constituindo a matriz da nacionalidade. “Negros e indígenas cumpriam papel acessório, emprestando àquela identidade seus atributos pitorescos” (Coelho; Coelho, 2013, p. 71). Quando se direciona ao ensino da história do continente africano, isso não se difere.

A África, embora tenha sido reconhecida como o berço da humanidade, foi totalmente desumanizada na história que criaram para ela. Com um viés extremamente eurocêntrico, “por vezes, o continente africano aparecia como um lugar inóspito, habitado por pessoas ‘exóticas’, que pouco ou nada tinha a ensinar para o restante do mundo, por se tratar de ‘um povo sem história’” (Souza, 2022, p. 17). Esses vieses de ensino das histórias africana e afro-brasileira, sem o diálogo com a perspectiva afrocentrada, impedem que os alunos entendam a amplitude e a importância da história africana e da diá-

pora africana para uma compreensão mais ampla da sociedade em que estamos inseridos.

Para combater essa visão eurocêntrica e colonial e as invisibilidades racial e social, as balizas epistêmicas que embasaram a história foram questionadas e desafiadas para que fossem reformuladas, principalmente no que tange aos referenciais civilizatórios consolidados no imaginário ocidental (Viana, 2020). O pensamento hegeliano, que determinava a civilização aos povos da Europa e a barbárie aos outros povos, passou a ser renunciado por historiadores contemporâneos, a fim de analisar a trama da história em sua complexidade (Munanga, 2015).

Assim, o ensinar História passa a ser objeto de preocupação de muitos historiadores brasileiros atuais (Schmidt; Cainelli, 2009). A mudança na historiografia era necessária. Santos (2011) corrobora esse pensamento ao afirmar que as questões relacionadas à valorização da pluralidade cultural e à denúncia e ao combate às desigualdades e às injustiças sociais se tornaram temas e problemas discutidos pelo ensino de História, identificando-se um crescimento sistemático do diálogo de alguns conceitos, como identidade, alteridade, memória e cultura. Essa mudança foi (e é) vital para promover uma compreensão mais completa e precisa do passado, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva e justa.

Fruto dessas mobilizações, vieram as legislações e os marcos de reparação aos povos invisibilizados em nosso país. Como exemplo, temos a Lei n. 10.639/2003, que trouxe, no seu bojo, a alteração da leitura eurocêntrica que vigorava no ensino de História, obrigando o ensino de história e de cultura afro-brasileira, além da história da África e dos africanos na escola básica (Viana, 2020; Brasil, 2003). A legislação em voga alterou a conjuntura do ensinar História. A promulgação dela objetivou uma mudança em relação à compreensão da constituição histórico-cultural do Brasil, uma vez que enfatiza a atuação dos afro-brasileiros no processo histórico do nosso país nas mais variadas áreas e com toda a tensão disso decorrente (Viana, 2020).

A Lei n. 10.639/2003 é uma política pública de reparação que precisa perpassar todas as instâncias do fazer a educação escolar. Uma das prioridades dela é a própria aplicabilidade no ensino da História brasileira, assim como nas artes e na literatura (Brasil, 2003). Todavia, não podemos, em momento algum, enquadrar essa política somente

nesses componentes curriculares. A Lei n. 10.639/2003 também é enfática ao imputar a responsabilidade do trabalho com os conteúdos referentes à História e à Cultura Afro-Brasileira a todo o currículo escolar (Brasil, 2003).

Currículo antirracista e BNCC: uma análise crítica à normativa

Trazendo a lente da Lei n. 10.639/2003 e as práticas antirracistas nos espaços escolares a partir do ensino de História, iniciaremos a etapa de análise documental com base na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Buscaremos apresentar uma análise crítica seguindo a proposta de Cellard (2008), perpassando por três dimensões: os conceitos-chave, a estrutura lógica interna de organização e, por fim, a análise do documento pautado nas propostas das práticas escolares antirracistas.

O primeiro *conceito-chave* que a normativa apresenta é a função dela de definir o conjunto orgânico e progressivo das *aprendizagens essenciais* que integram a Política Nacional de Educação Básica (Brasil, 2018). Outro conceito se encontra nas aprendizagens essenciais, as quais buscam assegurar aos estudantes o desenvolvimento das *competências gerais*, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e o desenvolvimento (Brasil, 2018). Essas competências se inter-relacionam e se desdobram no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica e estão articuladas entre si e a outros conceitos-chave, como *construção de conhecimentos, desenvolvimento de habilidades e formação de atitudes e valores* (Brasil, 2018). No documento, o diálogo em torno das competências e das habilidades é constante e insistente.

Conceitos-chave pertinentes ao nosso capítulo são: *raça, racismo, afro-brasileira, étnico-racial, equidade, diversidade(s) e diferenças*. Encontramos esses conceitos, termos e expressões no documento, mas aqueles que se aproximam mais dos diálogos com as muitas opressões vivenciadas pelos grupos subalternos, como os negros e as negras e as respectivas subjetividades, têm menor trânsito. Entre os termos que elencamos, os mais generalizantes, como *diversidade e diferenças*, são mais presentes. Ressaltamos, também, que o conceito *antirracista* ou *antirracismo* não tem espaço na normativa em voga.

A *estrutura lógica interna de organização* da BNCC “está estruturada de modo a explicitar as competências que devem ser desenvolvidas ao longo de toda a Educação Básica e em cada etapa da escolaridade, como expressão dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento de todos os estudantes” (Brasil, 2018, p. 23). No que diz respeito ao Ensino Médio, temos explicitado, na sua organização, as áreas do conhecimento, as competências específicas de área e as habilidades.

Para fazermos a *análise* dessa normativa, reafirmamos, desta vez ancorados nas constatações teóricas e de práxis de Oliva e Conceição (2023), o quanto a Lei n. 10.639/2003 abriu portas para mudanças e avanços na construção de uma educação antirracista e na descolonização dos currículos. Celebramos os passos que foram dados ao longo desses vinte e um anos da legislação e destacamos os aspectos positivos dela e as fissuras criadas por ela nos currículos eurocêtricos e no racismo epistêmico.

Entretanto, somos sabedores e reafirmamos os limites dessa legislação. Assim como nos apontam os estudos de Oliva e Conceição (2023), a Lei n. 10.639/2003 causou pequenas fissuras afrocentradas nos currículos brasileiros. O difícil trabalho de descolonizar os nossos currículos escolares ainda não foi realizado na totalidade. A inclusão de conteúdos sobre as histórias africanas, afro-brasileiras e, posteriormente, os povos originários nos manuais e nos programas escolares não foi suficiente para arrancar o colonizador de nossas mentes (Fanon, 2022).

Os muitos tensionamentos ideológicos, disputas e rupturas institucionais se refletiram na construção e no texto final da BNCC. “As disputas estavam colocadas e o documento da BNCC guardou tal proporção” (Vieira, 2022, p. 72). Assim como assevera Silva (2020), a BNCC é uma base questionável e refutável. Inclusive, tem invocado muito mais críticas pelo modo como foi operacionalizada, em consonância com princípios, racionalidades e lógicas capitalistas, do que a adesão dos praticantes aos cotidianos das escolas.

Os interesses de viés neoliberal ficaram evidentes no resultado final do documento normativo. Assim como é dito por Tomaz Tadeu Silva (2010), os documentos normativos não são neutros e não se desvencilham das ideologias vigentes. As críticas feitas à normativa advêm de constatações de que ela é impregnada de ideologias que homogeneizam a sociedade e visam à manutenção do *status quo* social brasileiro.

O que foi constatado nas pesquisas que dialogam criticamente com o texto e as propostas da BNCC são tendências políticas e pedagógicas hegemônicas transmitidas como novas formas de sociabilidade e de instrumentalização de um conhecimento útil às mecânicas social e econômica capitalista, desconsiderando toda e qualquer produção que não esteja em seu registro epistêmico (Silva, 2020). Com isso, o caráter universalizante da sociedade, que atua como ferramenta de silenciamento das diversidades, fez-se presente e atuante.

Isso é extremamente perceptível ao se fazer um estudo e uma análise mais minuciosa do componente de História. Para Oliva e Conceição (2023), os bons ventos que sopravam a favor da luta por uma educação antirracista e um descentramento epistêmico chegaram até a primeira versão do componente História da BNCC. Era uma proposta marcante e positiva, que, pelo menos, tencionava descentralizar o currículo de História da Educação Básica brasileira do eurocentrismo dominante (Oliva; Conceição, 2023). O eixo passaria a ser a história brasileira, com destaques importantes para as histórias das populações afro-brasileiras, indígenas e africanas. Desse modo, a Europa estava presente, mas na mesma medida que as outras histórias.

Essa versão foi duramente criticada. O próprio meio acadêmico investiu forte contra a nova história que formaria a base dos conhecimentos históricos. “Diversos grupos de pesquisa histórica e historiadores produziram notas públicas manifestando seu descontentamento com aquela primeira versão” (Oliva; Conceição, 2023, p. 21). Com isso, ela foi deixada de lado e as duas versões seguintes restituíram o eurocentrismo aos nossos currículos. Portanto, as versões seguintes assumiram uma postura superficial e passiva (Anjos, 2021).

Na BNCC, o componente curricular de História manteve as bases epistêmicas calcadas no colonialismo. O diálogo com a História e a Cultura Afro-Brasileira traz enredos de bases coloniais. Mesmo que se reconfigurem os pareceres sobre o eurocentrismo, ele é ainda o lugar por onde emanam os processos históricos, mostrando-se limite do currículo, pois, ainda que enfatize as relações de poder e interceda pelo colonizado, o currículo não rompe, de fato, com as estruturas (Vieira, 2022).

Quando buscamos, no documento, termos ou conceitos que estejam em diálogo com uma educação antirracista, percebe-se a manutenção

das estruturas vigentes. Em se tratando dos termos *raça* e *racismo*, temos a presença de seis inserções. O termo *raça* se faz presente em um trecho do pacto interfederativo e da implementação da BNCC, expondo o conhecimento das muitas desigualdades entre os grupos de estudantes, definidas “por *raça*, sexo e condição socioeconômica de suas famílias” (Brasil, 2018, p. 17, grifo nosso). A outra menção ocorre no texto introdutório da apresentação da área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio:

Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprio da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (de *raça*, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (Brasil, 2018, p. 561, grifo nosso).

Em se tratando da terminologia *racismo*, no documento, ela surge quatro vezes: em um objeto do conhecimento do 8º ano do Ensino Fundamental, em uma habilidade do 9º ano e no final do texto, que apresenta a Competência 3 da área de Ciências da Natureza para o Ensino Médio. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para o Ensino Médio, a terminologia *racismo* aparece no texto que trata de uma habilidade da Competência 1.

(EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, *racismo*, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplem outros agentes e discursos (Brasil, 2018, p. 572, grifo nosso).

As expressões *afro-brasileira* e *étnico-raciais* têm um somatório de 29 presenças. A expressão *afro-brasileira* surge em notas de rodapé que mencionam as leis n. 10.639/2003 e n. 11.645/2008, como menção à diversidade linguística, na abordagem sobre a sociodiversidade de culturas, no texto que versa sobre uma habilidade do Ensino Fundamental séries iniciais, no texto de apresentação do componente curricular de História para o Ensino Fundamental séries finais e no texto de um objeto de conhecimento para o 9º ano. Em se tratando do Ensino Médio, o termo se encontra no texto que aborda

“Currículos: BNCC e itinerários”, fazendo menção ao que preconiza a Diretriz Curricular Nacional para o Ensino Médio em relação à formação geral básica. Dentre as aprendizagens essenciais, está o estudo da história e da cultura *afro-brasileira* e indígena, em especial nos estudos de arte, literatura e história brasileiras (Brasil, 2018). Há algumas menções da expressão no campo artístico-literário, mas não se alcança a presença dela na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Com a expressão *étnico-raciais*, ocorre uma presença muito similar ao termo *afro-brasileira*: ela se encontra nos textos introdutórios do documento, na menção às DCNs/ERER e interligada aos diferentes modos e momentos de analisar os aspectos políticos, sociais, culturais, *étnico-raciais* e econômicos da sociedade. Na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas ao Ensino Médio, teremos a presença dessa expressão na Competência Específica 5: “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos” (Brasil, 2018, p. 577). Logo, relaciona-se ao estímulo ao respeito das diferenças (linguísticas, culturais, religiosas, *étnico-raciais* etc.). Além disso, a expressão se encontra em uma habilidade da Competência Específica 6:

(EM13CHS601) Identificar e analisar as demandas e os protagonismos políticos, sociais e culturais dos povos indígenas e das populações afrodescendentes (incluindo as quilombolas) no Brasil contemporâneo considerando a história das Américas e o contexto de exclusão e inclusão precária desses grupos na ordem social e econômica atual, promovendo ações para a redução das desigualdades *étnico-raciais* no país (Brasil, 2018, p. 579, grifo nosso).

Percebemos que o diálogo com os conhecimentos, vivências e epistemologias permeou o modo como os críticos ao documento nos afirmam: de forma generalizante. Isso pode ser constatado pela presença maior de terminologias como *diversidade(s)* e *diferenças*, ambas fazendo presença em 209 ocorrências no total. Mediante a BNCC, as diferenças culturais, regionais e sociais no país foram desconsideradas em proveito do desenvolvimento de determinadas competências e habilidades convergentes com os interesses do mercado de trabalho neoliberal (Anjos, 2021). O documento trouxe para o termo

diversidade a incumbência de dar conta de todo o diverso que circunda a sociedade e, conseqüentemente, o espaço escolar. Todavia, Goes (2022) sustenta que trabalhar com a palavra “diversidade” precisa da definição do que realmente está se referindo. Usar a palavra “diversidade” por si só não vai atingir, nem representar, por exemplo, as diversidades étnicas.

O que é praticado e o discurso que consta na BNCC não se convergem quando tratamos de validação da educação antirracista e do cumprimento da Lei n. 10.639/2003. Há um discurso oficial para que as vozes dos grupos excluídos socialmente se façam presentes nos documentos curriculares. Contudo, sabemos que, na prática, a obrigatoriedade da Lei n. 10.639/2003 nas escolas ainda está bem longe do satisfatório, e a BNCC não veio para mudar essa realidade. Desse modo, é possível inferir que a educação brasileira ainda é caracterizada pela homogeneização excludente das diferenças sob o pretexto de uma formação unificada (Anjos, 2021).

A percepção deixada com a análise é que a forma sutil e/ou generalizante como as expressões e os conceitos importantes para uma educação étnico-racial e antirracista são colocados demarca a não intenção de comprometer-se com um debate mais profundo acerca do racismo e do respectivo combate por meio da educação para as relações étnico-raciais e das práticas escolares antirracistas. Concor damos com Goes (2022), que afirma que, apesar de o documento mencionar, em algumas passagens, a importância da Lei n. 10.639/2003 e suas diretrizes, a temática não é abordada de modo eficiente, assim como preconiza a própria lei. É notório que os temas, quando aparecem, são abordados como complementares e insuficientes.

O currículo nacional para o componente curricular de História construído pela BNCC reafirmou os passados que deveriam ser legitimados nesse presente. Assim, “a oficialidade desse passado, não apenas contribui para a compreensão do presente vivido, mas também impacta na reorientação das expectativas em relação ao futuro” (Vieira, 2022, p. 72). As críticas ao modo como foi construído o currículo são um demonstrativo da preocupação de uma parte dos historiadores com o processo de descolonização desse componente. É por entender que, com o currículo construído pautado no passado e não dialogando com os anseios atuais, há uma continuação das contribuições ínfimas para o rompimento de velhos paradigmas.

Considerações finais

Ao estabelecer relações entre as interpretações da Lei n. 10.639/2003, com foco na promoção de uma educação antirracista atribuída ao ensino de História, e as orientações anunciadas no documento normativo BNCC, é possível constatar avanços na reconstrução historiográfica a partir da legislação em voga. A História única do Brasil encontra contestação de diferentes modos. No entanto, a colonialidade ainda vigora e precisa de ações vigilantes para o devido combate.

Quando asseveramos que ainda há a necessidade de uma descolonização dos currículos e dos documentos norteadores do fazer escolar, trazemos, para a retomada das nossas análises, a BNCC. Esse documento nos desvela o quanto ainda é superficial a inserção da Lei n. 10.639/2003 e das orientações para práticas antirracistas nas bases. Quando se investiga a BNCC, é possível constatar o quanto a normativa permeou pelo enredo generalizante para não discutir práticas educacionais que enfrentem as problemáticas presentes nas estruturas da sociedade. As menções rasas e raras ficaram mais no campo das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Isso também se reverbera em outros documentos, que, por muitos momentos, não dialogam com os conceitos ligados à educação antirracista. Contudo, reforçamos que essa prerrogativa não pode estar apenas a cargo das Ciências Humanas e Sociais. A educação antirracista é um projeto de educação que precisa ser assumido por todos.

Com isso, concluímos que a presença de práticas escolares antirracistas no ensino de História, com a intencionalidade de aplicar a Lei n. 10.639/2003, ainda ocorre de forma sutil na realidade documental investigada. Essa superficialidade ainda se mantém pela não assunção da responsabilidade de se construir uma educação que positivasse a presença da diversidade étnico-racial do Brasil. Essa responsabilidade não foi assumida nem pelo próprio Estado, haja vista que, a partir da luta dos Movimentos Sociais Negros, foi constituída uma legislação que visa mudar os rumos dos currículos. No entanto, a própria BNCC não dialoga de forma direta e evidente com essa legislação.

Ressaltamos que a educação voltada ao antirracismo é uma ação possível. Assim, pode-se ter a contribuição do ensino de História como uma ciência que investiga as ações humanas e reflete sobre

essas ações. No entanto, a concretização de práticas antirracistas nos espaços escolares envolve todos os personagens que os constroem. Todos devem estar envolvidos em viabilizar uma educação que desconstrua as ações racistas e valorize o diverso (Coelho; Coelho, 2013; Gomes, 2012; Cardoso, 2019).

Referências

- ANJOS, A. P. S. do P. **Interculturalidade e políticas de ações afirmativas étnico-raciais**: desafios e perspectivas dos currículos dos cursos de formação de professores (as). 2021. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas e Sociais) – Universidade Federal do Oeste da Bahia, Barreiras, 2021.
- BLOCH, M. L. **Apologia da história**: ou o ofício de historiador. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9394/1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação é a base. Brasília, DF: MEC/SEB, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2004.
- CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 295–316.
- COELHO, M. C.; COELHO, W. de N. B. Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educar em Revista**, v. 37, 2021.
- COELHO, W. de N. B.; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 67–84, 2013.
- FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- FERNANDES, J. R. O. Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades. **Cadernos Cedes**, v. 25, n. 67, p. 378–388, 2005.
- GOES, W. Abordagem da história e cultura afro-brasileira na BNCC do Ensino Médio: reflexões a partir da Lei n. 10.639/03. **Revista Fim do Mundo**, n. 7, p. 135–157, 2022.
- GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei n. 10.639/03**. Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2012.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2009.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OLIVA, A.; CONCEIÇÃO, M. T. da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, [S. l.], v. 12, n. 25, p. 6–38, 2023.

SANTOS, L. dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 59–92, 17 out. 2011.

SANTOS, P. A. C.; NICODEMO, T. L.; PEREIRA, M. H. F. Historiografias periféricas em perspectiva global ou transnacional: eurocentrismo em questão. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 30, p. 161–186, 2017.

SCHMIDT, M. A.; CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SILVA, F. C. Na base, como os professores veem a Base? Sobre currículos e BNCC. **Textura**, v. 22, n. 50, p. 99–117, 2020.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias de currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, A. L. A Lei 10.639/03 e as dificuldades de sua implementação efetiva. **Ivy Enber Scientific Journal**, v. 2, n. 2, p. 15–30, 2022.

VIANA, C. A. Perdura o eurocentrismo no ensino de história? **Cadernos de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 73–85, 2020.

VIEIRA, K; A. **Passados que não passam: racismo no ensino de história e a lei n. 10.639/03 em escolas estaduais catarinenses (2003 – 2021)**. 2022. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2022.

ZANCOPÉ, T.; KADRI, M. S. El. Affordances do protótipo “teaching English to teachers”: contribuições para uma educação antirracista na formação de professores de línguas. **Ilha do Desterro**, v. 74, n. 3, p. 463–491, 2021.

CAPÍTULO 16

COMO MOSTRAMOS O EMBRANQUECIMENTO BRASILEIRO PARA OS JOVENS?

Douglas Moreira da Silva

Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

Evelyne Azevedo

Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)

Manan Terra Cabo

Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)

Introdução

O fim do século XIX, segundo Kabengele Munanga, foi marcado pela abolição da escravatura e pelo erigir da ideia de negritude a partir do Movimento Pan-Africano nos EUA e nas Antilhas Francesas¹. Para o psiquiatra e filósofo político Frantz Fanon, em seu livro *Pele negra, máscaras brancas*, publicado originalmente em 1952, existe uma construção estabelecida entre as classes sociais e raciais no contexto dos países colonizados, em que os domínios do colonizador iam além do físico e territorial e alcançavam a dimensão psíquica dos colonizados, de modo que fica claro o desejo da comunidade negra em embranquecer-se pelo viés acadêmico ou demais possibilidades tangentes,

¹ MÜLLER, T; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil Appris Editora, 2017.

com o intuito de buscar uma “assimilação europeia”². Pode-se concluir que o embranquecimento é o desejo para além das características fenotípicas, alcançando a dimensão ontológica, ou seja, do ser branco em toda sua completude.

Para se falar de branquitude, no entanto, é importante entender que tal conceito é analisado a partir daquilo que é considerado o valor máximo do ideal de humanidade: o branco. O processo de branquitude está imbuído de discursos elitistas e políticos, segundo os quais a noção ou parâmetro de humanidade se constitui a partir do homem branco. Fanon³ afirma que ser branco implica assumir a condição de ser humano. Se o embranquecimento do negro é o processo de construir máscaras brancas para estar no mundo, é, contudo, preciso recorrer à negritude, que, desde Aimé Césaire⁴, trata-se da percepção de ser negro.

Segundo Müller e Cardoso (2017), os estudos de branquitude surgiram na década de 1950 no Brasil com os escritos de Guerreiro Ramos, ao problematizar a palavra brancura (que possui o mesmo significado de branquitude ou branquitude hoje). Já a palavra branquitude foi usada pela primeira vez por Gilberto Freyre⁵ e, tanto brancura como branquitude, são traços fenotípicos de um indivíduo que lhe conferem privilégios. Ao discorrer sobre brancura, Guerreiro Ramos traz à tona o conceito de “patologia-protesto” (2017), objetivando tratar como objeto de estudo os desdobramentos sociais, culturais e políticos gerados pelos resquícios da escravidão, em que o negro representa o elemento de alteridade e exotismo.

Os estudos norte-americanos sobre a noção de branquitude possuem como pioneiros W. E. B. Du Bois, Frantz Fanon, Albert Memmi e Steve Biko. É por volta da última década do século XX que o branco se tornou objeto de estudo e que a palavra branquitude surgiu no contexto dos estudos norte-americanos “Critical Whiteness Studies”. As contribuições norte-americanas detêm-se em duas vertentes: a primeira, a reconstrução da raça branca com a manutenção de uma sociedade racializada; e a segunda, a superação dela.

2 *Ibidem*.

3 FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008, p. 27.

4 CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

5 MÜLLER, T; CARDOSO, L. **Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil** Appris Editora, 2017. p. 32.

No Brasil, os primeiros teóricos foram Alberto Guerreiro Ramos, Edith Piza, César Rossato, Verônica Gesser, Maria Aparecida Bento e Liv Sovik⁶. Em 2002, a produção científica acerca da branquitude se expandiu com a publicação de *Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil*⁷. A obra traz os efeitos do processo de miscigenação e do branqueamento como ideologia. Entre as contribuições dos vários autores, é importante citar a compreensão de Valter Silvério acerca dos desdobramentos da branquitude na sociedade brasileira, que, em síntese, é um aparato ideológico resultante da estrutura colonialista e constitui-se a partir das relações de colonizador e colonizado⁸. Segundo o autor, trata-se de uma relação que coisifica o outro, gerando uma representação identitária para justificar a superioridade do colonizador, fato que acarreta a consciência silenciada dos brancos.

Cardoso⁹ identifica a noção de uma branquitude crítica, na qual os indivíduos de traços fenotípicos brancos reconhecem seus privilégios; por outro lado, uma branquitude acrítica caracteriza-se pela não percepção ou concordância com tal premissa, ou seja, maximiza-se o mérito individualista em detrimento das obstruções vividas por quem possui outras cores de pele. É preciso, portanto, embranquecer-se, pois o branco é o arquétipo de humano, ideia de civilização ou condicionamento ideal de comportamento e de existência.

A branquitude é, portanto, o processo de condicionar o tecido social a incorporar ideias, comportamentos e valores que não são seus, mas sim de um grupo seletivo (o branco) que se beneficia com tais medidas¹⁰. Uma vez aderidos aos ideais do dominador branco, os dominados assumem os valores como seus. A branquitude, assim como a noção de *habitus* (Bourdieu), é responsável por interiorizar e construir ideias socioculturais, políticas e econômicas no tecido social, construindo um ideal de humanidade branca.

6 MÜLLER, T; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil Appris Editora, 2017. p. 32.

7 CARONE, I. A. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2007. p. 189.

8 Ibidem.

9 MÜLLER, T; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil Appris Editora, 2017. p. 28.

10 Ibidem.

História do ensino da arte no Brasil

Segundo Maurice Halbwachs (2013, p. 51), a História é “uma sucessão cronológica de acontecimentos e datas [...] cujos livros e narrativas não nos apresentam em geral, senão um quadro bem esquemático e incompleto”¹¹. A História, mediante o prisma do autor, é uma seleção de fatos delimitados e estabelecidos correspondentes a uma lógica que visa ratificar e alimentar interesses de quem detém o poder de estabelecer a ideia de História. Esse fenômeno, que pode ser compreendido como uma lógica do recorte, possui estreitos laços com a história do ensino.

Se o recorte de fatos para justificar e naturalizar a lógica de quem detém o poder é a tônica, é válido questionar: qual o projeto de educação para um território colonizado, que vê em seus “descobridores” um marco civilizatório? Eduardo Galeano declarou que “nossa comarca no mundo, que hoje chamamos de América Latina, foi precoce: especializou-se em perder desde os remotos tempos em que os europeus do Renascimento se aventuraram pelos mares e lhe cravaram os dentes na garganta”¹². Diante disso, pode-se reconfigurar a pergunta inicial: qual o projeto de educação para um país especializado em perder?

Em um território invadido no século XVI e ocupado por padres destacados com a dupla função de evangelizar e ensinar, não seria difícil reconhecer a Igreja como centro das relações sociais e manifestações culturais. Cattani¹³ aponta que, durante o período colonial, a produção artística foi tomada pelas ordens religiosas, ou seja, de forma impositiva, o crivo cristão era a base norteadora de qualquer produção. As consequências dessa dominação podem ser sentidas até os dias de hoje na configuração do ensino no Brasil. Ao dissertar sobre o projeto de ensino com fins de docilização, Carneiro¹⁴ problematiza o corpo negro, com caráter de denúncia, dizendo que:

[...] Sou também uma aplicação pedagógica, porque as representações associadas ao meu corpo têm sido reiteradas pelos séculos por meio dos aparelhos escolares e muitos outros

11 HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Centauro, 2006, p. 59.

12 GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. L&PM, 2010, p. 10.

13 CATTANI, M. **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007, p. 3.

14 CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. p. 10.

processos educativos, que além de as reforçarem e repercutirem em todos os cantos do mundo, forma explicando meu martírio religiosamente [...] me valeram a escravização, única maneira para que eu fosse conduzida ao patamar próximo da civilização e alcançar a salvação da minha alma (Carneiro, 2023, p. 10).

Se a ideia de história e de educação é uma seleção de quem detém o poder, o processo do ensino de Arte no Brasil só se deu com a chegada da Família Real em 1808. A partir de 1816, com a vinda da missão artística francesa, estabeleceu-se o ensino da arte, com a fundação da Academia Imperial de Belas Artes. Vale ressaltar que esse ensino, compreendido como acadêmico, concentrou-se no Rio de Janeiro, sede do poder imperial.

Entre os anos de 1920 e 1970, o ensino de arte foi influenciado pelos artistas modernistas. Sendo assim, a Arte, enquanto campo de conhecimento, pautou-se nas formas de expressão. As aulas centravam-se na repetição de modelos, na livre expressão e no professor. A legitimação do ensino de artes nas escolas se deu com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) n. 4.024/1961, promulgada em dezembro de 1961, que instituiu o ensino de Artes na Educação Básica segundo uma concepção da cultura humanística e científica. Em 1971, a Lei n. 5.692 oficializa a obrigatoriedade do ensino de Artes na Educação Básica, nomeando-o, a partir de então, Educação Artística. Assim, com a promulgação da segunda LDB, durante o governo militar, a proposta didática fundamentava-se na racionalidade, em que o foco pedagógico era o domínio da técnica. Em meio a essa condição tecnicista, as aulas de Educação Artística confundiam-se com as de Geometria, além das políticas precárias de formação de professores de licenciatura (dois anos).

Todavia, nos anos 1980, surgiu o movimento pela Arte-Educação, que pretendia pesquisar caminhos que favorecessem e expandissem o ensino de Artes. Sendo assim, realizaram-se encontros entre os professores interessados em problematizar o ensino de Artes e a importância do profissional que a disseminava. Entre os teóricos que discutiam e pensavam o ensino de Artes no Brasil, Ana Mae Barbosa é um expoente, devido à sua proposta triangular embasada no fazer, fruir e contextualizar a arte.

Nessa proposta, a absorção de conhecimento do indivíduo se dá como sujeito social, ou seja, é a partir da interação com a sociedade

e seus acontecimentos que se dá o processo cognitivo. Nas palavras de Barbosa (1998, p. 13), “a educação poderia ser o mais eficiente caminho para estimular a consciência cultural do indivíduo [...]”. De acordo com Bedin e Vieira (2013, p. 16.836), essa abordagem destaca os interesses dos alunos, buscando não mais ignorar o contexto e a subjetividade dos discentes. Esse movimento provocou mudanças no ensino de Artes, apoiado na criticidade, no questionamento inerente ao campo artístico e na subjetividade do aluno, formalizadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A legislação educacional trata do currículo de todos os níveis e modalidades da Educação Básica, garantindo assim direitos e deveres de aprendizagem. O ensino de artes tornou-se obrigatório no currículo da Educação Infantil, Fundamental e Média no Brasil.

É, portanto, a partir da metade dos anos de 1990 que a arte deixou de ser uma atividade da Educação Artística e passou a ser uma disciplina obrigatória do currículo, possuindo conteúdos e metodologias próprias. Tal percepção pedagógica no ensino de artes está imbuída da “[...] tendência Realista-progressista que acontece nas décadas de 1970 e 1980” compreendendo a autonomia do aluno como sujeito [...] histórico e crítico” (Andrade; Arantes, 2021, p. 9).

Em 2016, a Lei n. 13.278, conhecida como Lei da Primeira Infância, fixou as diretrizes e bases da educação nacional referentes ao ensino da arte, definindo quatro linguagens artísticas — dança, teatro, artes visuais e música — no currículo da Educação Básica e exigindo dos professores de Artes formação e aprofundamento nos conhecimentos artísticos para lecionar. Após essa alteração, as discussões sobre ensino e currículo do ensino de artes visuais voltaram-se para a implementação da BNCC do Ensino Médio (BNCC-EM)¹⁵, por meio da Resolução n. 4, de 17.12.2018, do Conselho Nacional de Educação.

A referida resolução, em seu art. 9º, preconiza que os currículos do Ensino Médio devem ser compostos por formação geral básica e por itinerários formativos. E, no art. 10, a formação geral básica tem como referência obrigatória competências e habilidades articuladas pelo contexto histórico, econômico, social, ambiental, cultural, local e laboral, devendo ser organizada por quatro áreas do conhecimento. Assim, as Artes estão inseridas na área I — Linguagens e suas tecnologias. A

¹⁵ Disponível em: <https://observatoriodoensinomedio.ufpr.br/wp-content/uploads/2017/04/BNCC-Docmento-Final.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

alínea c) do art. 10 compreende o funcionamento de diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais). A BNCC-EM visa um projeto normativo que estabelece um documento prescritivo de competências, habilidades e conteúdos, ou, como preferem denominar: de aprendizagem. Esse projeto está em constante mudança devido à atualização do debate (Cury, 2018, p. 14).

A BNCC para as escolas de Ensino Médio no Brasil ocasionou diversas discussões de estudiosos do ensino, principalmente por trazer uma compreensão de currículo travestida de direito de aprendizagem; no entanto, constitui em dever de aprendizagem conteúdos tecnicistas e de abordagem meritocrática. Assim, desdobrou-se numa política curricular de ensino de arte voltada meramente para a formação técnica do jovem trabalhador (principalmente no Ensino Médio), em detrimento do conhecimento autônomo, crítico e da falseabilidade democrática, visto que não houve acolhimento de críticas em paralelo à elaboração do referido documento (Cury, 2018, p. 15).

Desse modo, a arte como campo de conhecimento no currículo do Ensino Médio está inexoravelmente imbricada às questões da sociedade “[...] como formador de mentes pensantes” (Tochetto; Felisberto, 2017, p. 2).

A história do livro didático como política pública

Bittencourt (1993, p. 3) apresenta a história da regulação editorial dos livros didáticos em quatro fases: a primeira, do século XIX até 1930; a segunda, de 1930 a 1970; a terceira, de 1970 a 1996; e a quarta, de 1996 aos dias atuais. A primeira fase remonta especificamente aos anos de 1827 a 1930. Nesse momento, originaram-se as primeiras escolas públicas do país, como as Escolas de Primeiras Letras ou o Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro, em 1838. Entretanto, foi somente a partir de 1860 que a confecção de material didático ganhou maturidade e, de forma concomitante, avançou na ampliação do ensino primário (Zacheu; Castro, 2015, p. 2)¹⁶.

No primeiro momento, a Imprensa Régia traduziu obras para a Escola Militar do Rio de Janeiro, e os currículos das escolas brasileiras eram baseados no francês. Bittencourt também esclarece a relação entre a agenda governamental e o acompanhamento estatal perti-

16 Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld-a-problematICA1.pdf>. Acesso em: 18 nov. 2025.

nente ao conteúdo do ensino. Tal pressuposto tornou-se evidente com a “Instrução Útil a todas as classes”, escrita em 1827 pelo Visconde de Cairu e destinada aos professores das primeiras letras. O livro incentivava uma ideia de homogeneização do ensino, e suas principais referências eram as “sagradas escrituras”, devido à necessidade de evitar o “perigo do livro”¹⁷. A autora aponta que a criação do livro didático foi permeada pela ideia de controle, mas também esclarece que o controle teria como objetivo abraçar o ensino para as classes menos abastadas e capacitá-las (Bittencourt, 1993, p. 28)¹⁸.

Ainda na primeira metade do século XIX (1838), foi criado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), responsável por “reunir documentos sobre a história do Brasil e construir a memória do país” (Zacheu; Castro, 2015, p. 3)¹⁹. Segundo Fernandes, Carl Friedrich Philipp von Martius, ganhador de um dos concursos do IHGB, foi responsável pela criação do mito fundador do Brasil calcado nas três raças: o branco português, o indígena autóctone e o negro africano. O mito tornou-se “conteúdo obrigatório dos manuais didáticos” (Fernandes, 2005, p. 12)²⁰. Sendo assim, a partir da ideologia fundada no IHGB, houve o surgimento das disciplinas História do Brasil e Geografia do Brasil, o que ocasionou a produção dos livros didáticos voltados para esses novos conteúdos. Estes corroboravam o projeto de construção de uma identidade nacional e, nessa fase inaugural, a produção do material didático pautava-se na construção do sentimento de nacionalidade, da visão patriótica e do contrato de harmonia racial, tendo o branco como protagonista.

A segunda fase corresponde aos anos de 1930 a 1970 e é marcada pela nacionalização das obras didáticas, uma vez que a crise de 1929 pressionou a produção de obras didáticas nacionais devido à elevação do preço da importação. Para além da influência francesa e norte-americana, através do livro conhecido como “Lição de Coisas”,

17 BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar.** Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. p. 27-28.

18 *Ibidem*.

19 *Ibidem*.

20 FERNANDES, J. R. O. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. *Saeculum – Revista de História*, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

traduzido por Rui Barbosa em 1886²¹, introduziu-se o método intuitivo no Brasil. Adotou-se o método analítico, a partir de 1870, caracterizando pelo uso da cartilha.

Em 1931, adotou-se o livro didático como uma forma de política pública, através do Instituto Nacional do Livro (INL). Em 1934, por meio do documento “Livros Escolares”, uniformizou-se a seleção de material do ensino, visto que cada estado constituía seu critério para a construção do material didático. O Decreto-Lei n. 1006, de 30.12.1938, criou a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD), à qual competia “[...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país” (Filgueiras, 2013, p. 166).

Em 1966, adotou-se a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático (COLTED), um acordo entre o MEC e a Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional (USAID)²². Houve uma produção de 51 milhões de livros para o Ensino Fundamental, fator que barateou o livro didático (Celeste Filho, 2010, p. 237). O acordo direcionava prontamente os “conteúdos dos livros de História”, acatados “pela ditadura militar brasileira” (Celeste Filho, 2010, p. 258). Em 1971, a COLTED foi substituída pelo Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIFED). Nesse mesmo ano, ocorreu a reforma educacional instituída pela Lei n. 5.692 de 1971.

A terceira fase corresponde aos anos de 1971 até 1996. Em 1976, foi extinto o INL, e a Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) tornou-se responsável pelo Programa do Livro Didático. Em 1983, o FENAME foi anexado à Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), e o PLIFED seguiu sua administração. Em 1985, o PLIFED deu origem ao Programa Nacional do Livro Didático: “[...] o PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira” (Fernandes, 2011, p. 2).

21 CALKINS, N. **Primeiras lições** de coisas: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. UFPR, 1950. p. 573.

22 FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 1 [31], jan./abr. 2013, p. 159-192.

A quarta e última fase é marcada pela implementação do PNLD, que só foi viabilizada a partir da nova reforma educacional expressa no corpo da Lei de Diretrizes e Bases 9.394 de 1996²³. Esta orientou a construção de um plano decenal de educação com apoio financeiro da Unesco e do Banco Mundial. A nacionalização do livro didático como política pública facilitou a implantação de uma política de compra e distribuição de livros para todas as escolas públicas.

A última empreitada da confecção do livro didático nacional foi em 2004, com a criação do Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM). No primeiro momento, ele contemplou as disciplinas de Português e Matemática e, em seguida, em 2007, Biologia, História e Química. Em 2008, foi a vez de Física e Geografia. Em 2010, Filosofia, Sociologia e Inglês. E, por último, Arte, em 2015.

As questões étnico-raciais no currículo da Bahia

Souza (2021, p. 14) afirma que “a gramática do racismo racial funciona como linguagem cifrada, posto que se disfarça de outras linguagens para continuar ativa”. Essa condição é esclarecida pela afirmação de Sodré quando ele assegura que o Brasil rompeu com a escravidão na esfera jurídica, findou aquilo que se compreendia como vínculo “escravagista” de domínio sobre o corpo negro. Porém, o autor evidencia que esse domínio permaneceu, no entanto, como uma “forma social escravista” (Sodré, 2023, p. 238), de modo que a abolição da escravatura incidiu “sobre a relação e não sobre o vínculo” (Sodré, 2023, p. 241).

O problema do racismo no Brasil não se deu por negligência jurídica, a começar pelo artigo 3º da Constituição Federal, que garante a promoção do bem a todos “sem preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação” (Brasil, 1988)²⁴. Corroborando tal premissa, foram sancionadas as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram o texto da LDB/1996²⁵, tornando obrigatório o ensino da cultura afro-brasileira e indígena. No início do segundo milênio, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução n.

23 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2025.

24 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

25 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/I9394.htm. Acesso em: 18 nov. 2025.

1/2004, visando instituir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação étnico-racial e para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana. Em 2010, através da Lei Federal 12.288/2010²⁶, criou-se o Estatuto da Igualdade Racial.

No âmbito estadual, a partir do capítulo XXIII da Constituição do Estado da Bahia de 1989, consta o artigo 286, que reconheceu a presença afro-brasileira na sociedade, e o artigo 288, que estabeleceu o compromisso de formar e aperfeiçoar os servidores públicos com programas e disciplinas que valorizem a participação do negro na formação da sociedade brasileira. Ainda há a Lei Estadual n. 13.182/2011, que instituiu o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia²⁷; e, por fim, a Lei Estadual n. 13.693/2017, que instituiu o Dia Estadual de Comemoração ao Dia da África no âmbito do estado da Bahia.

Nota-se, portanto, um robusto respaldo jurídico, especificamente no âmbito educacional, que problematiza o racismo através da educação das relações étnico-raciais. Entretanto, percebe-se a fragilidade da legislação no dia a dia, devido principalmente à valorização da ideologia da branquitude. Como exemplo, o Decreto Estadual n. 16.320/2015, que instituiu a década estadual afrodescendente, com início em 1º de janeiro de 2015 e final em 31 de dezembro de 2024. A iniciativa demonstrou atenção à agenda de valorização da comunidade negra, mas nada foi realizado para conscientizar a população e, sobretudo, os alunos, sobre essa pauta.

Segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)²⁸, a Bahia é o estado mais letal para jovens negros. É intrigante pensar que a década estabelecida pelo poder estadual para refletir e valorizar a comunidade negra foi considerada também o período mais mortal para os corpos celebrados no texto jurídico.

26 Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 17 nov. 2025.

27 Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/ba/lei-ordinaria-n-13182-2014-bahia-institui-o-estatuto-da->. Acesso em: 18 nov. 2025.

28 Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/bahia-lidera-ranking-de-letalidade-policia-contras-pessoas-negras/#:~:text=Segundo%20o%20boletim%20%E2%80%9CPele%20alvo,letalidade%20policia%20contra%20pessoas%20negras.> Acesso em: 28 nov. 2025.

Verifica-se que o aparato jurídico não é eficiente e não consegue eliminar a estrutura racista. É importante entender que a manutenção dessa estrutura atende aos interesses da elite brasileira, na forma da preservação de mão de obra barata. Diversos autores, como Sodré (2023, p. 86), que denomina tal condição de forma social escravista; Carneiro (2023, p. 31-32), que a chama de dispositivo de racialidade; Souza (2021, p. 13), que a chama de racismo multidimensional; ou ainda Rufino (2019, p. 20) e Bento (2022, p. 24), que vão denominá-la de pacto da branquitude; assim como Müller e Cardoso (2017, p. 102), que a chamam de ideologia de branquitude, afirmam que a mão de obra popular ainda se estabelece pela relação com o senhor. Essa lógica repercute na realização de uma demanda histórica da legitimação pigmentocrática de poder e se estabelece a partir da demanda de saciação do fetiche colonial (Werdubun, 2007, p. 192-193).

Conclusão

Há no ensino de Arte uma condição mobilizadora e singular: a possibilidade de condicionar o olhar dos educandos para questões obliteradas. E se as Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia para o Ensino Médio (DCRB) propõem uma “descolonização didática” (Bahia, 2022, p. 81) e não hegemônica para o ensino, a Arte (Bahia, 2022, p. 144) é o caminho que auxilia a percepção visual e abrange o olhar para os repertórios visuais a partir das suas qualidades e com crítica. Arte possibilita instrumentalizar o olhar.

Se, como afirma Sodré (2023, p. 234), “sem o corpo o racismo é inconcebível”, urge a necessidade de construir caminhos para expor sua engrenagem cinestésica aos jovens. Sendo assim, uma evidência está posta: o racismo é representado de forma imagética. O olhar forjado pela colonialidade advém com as referências de poder, beleza e prestígio, e, a partir dele, determina-se o outro. Desse modo, a condição basilar na formação do olhar no Brasil ainda é um pacto de branquitude (Bento, 2022, p. 24).

A branquitude é um dos dispositivos de racialidade; está presente de forma sutil e invisível, porém manifestada com caráter cinestésico através do corpo, tendo a seu favor o sentido da visualidade. Portanto, reconhecer sua gramática visual é imprescindível. E o componente de Arte é uma das ferramentas que fornece as condições necessárias

aos estudos e análises imagéticos. O ensino da Arte condiciona o olhar para além da leitura visual, tanto de obras de arte quanto da publicidade, possibilitando a análise da comunicação, com o intuito de estabelecer a compreensão das dinâmicas das estruturas socioculturais, políticas e econômicas.

Referências

- ANDRADE, S. Q. D., ARANTES, V. R. A. A história da arte no Brasil: tendências e concepções. **Revista de Magistro de Filosofia**, ano IX, n. 20. p. 107–120.
- BAHIA. Decreto Estadual n. 16.320, de 1º de janeiro de 2015. Institui a Década Estadual Afrodescendente. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 2 jan. 2015.
- BAHIA. Lei Estadual n. 13.182, de 6 de junho de 2011. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa do Estado da Bahia. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 7 jun. 2011.
- BAHIA. Lei Estadual n. 13.693, de 18 de dezembro de 2017. Institui o Dia Estadual de Comemoração ao Dia da África. **Diário Oficial do Estado da Bahia**, Salvador, 19 dez. 2017.
- BAHIA. Secretaria da Educação. **Diretrizes Curriculares Referenciais da Bahia para o Ensino Médio** – DCRB. Salvador: SEC, 2022.
- BARBOSA, A. M. **Arte, educação e cultura**. São Paulo: Cortez, 1998.
- BEDIN, T.; VIEIRA, E. Uma reflexão sobre o ensino da arte nos anos iniciais do ensino fundamental. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 11., 2013, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.
- BENTO, C. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BITTENCOURT, C. **Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar**. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993. p. 27–28.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 jun. 2004.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 17 de dezembro de 2018. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 dez. 2018.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 23 out. 2025.
- BRASIL. Decreto-Lei n. 1.006, de 30 de dezembro de 1938. Estabelece normas para o ensino comercial. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 31 dez. 1938.

BRASIL. Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial. **Diário Oficial da União**, Brasília, 21 jul. 2010.

BRASIL. Lei n. 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera a Lei n. 9.394/1996 para dispor sobre o ensino da arte na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, 3 maio 2016.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 27 dez. 1961.

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

CALKINS, N. **Primeiras lições de coisas**: manual de ensino elementar para uso dos paes e professores. UFPR, 1950. p. 573.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023. p. 10.

CARONE, I. A. **Psicologia social do racismo**. Petrópolis: Vozes, 2007.

CATTANI, M. **Mestiçagens na arte contemporânea**. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2007, p. 3.

CELESTE FILHO, M. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. *In*: MARTINS, M. A. S. R. **Educação, mídia e cognição**. Bauru, Canal 6, 2010, p. 237-260.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1978.

CURY, C. R. J.; REIS, M.; ZANARDI, T. A. C. **Base Nacional Comum Curricular**: dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Editora da Universidade Federal da Bahia, 2008, p. 27.

FERNANDES, J. R. O. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

FERNANDES, M. C. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2011, Vitória. **Anais [...]**. Vitória: SBHE/UFES, 2011. p. 1-14.

FILGUEIRAS, J. M. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 1 [31], jan./abr. 2013, p. 159-192.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. L&PM, 2010, p. 10.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua 2022**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022.

MÜLLER, T; CARDOSO, L. **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil Appris Editora, 2017.

RUFINO, L. **Pedagogia das encruzilhadas**. Rio de Janeiro: Mórula Editorial, 2019.

SODRÉ, M. **O facismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TOCHETTO, A.; FELISBERTO, L. G. S. O ensino de arte e a sua finalidade: Educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 4., 2017. **Anais [...]**. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23809_11871.pdf. Acesso em: 17 nov. 2025.

WEDDERBURN, Carlos Moore. **O racismo através da história**: da antiguidade à modernidade. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. Disponível em: <http://www.ammapsique.org.br/baixar/O-Racismo-atraves-da-historia-Moore.pdf>. Acesso em: 17 nov. 2025.

ZACHEU, A. A. P.; CASTRO, L. L. de O. **Dos tempos imperiais ao PNDL**: a problemática do livro didático no Brasil. Jornada do Núcleo, 2015. Disponível em: <https://www.marilia.unesp.br/Home/Eventos/2015/jornadadonucleo/dos-tempos-imperiais-ao-pnld--a-problematica1.pdf> . Acesso em: 8 out. 2025.



CAPÍTULO 17

SABERES POPULARES E SABERES CIENTÍFICOS: URGÊNCIAS E DESAFIOS PARA UM DIÁLOGO NECESSÁRIO EM SALA DE AULA

Ítalo Anderson Rodrigues Martins
Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC-BA)

Uillian Trindade Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Introdução

Este trabalho busca compreender as relações entre os saberes tradicionais e o saber científico no meio escolar, por meio de observações e diálogos com estudantes, professores e moradores antigos do Assentamento Santa Luzia, localizado no município de Angical – BA, visando promover uma valorização da cultura local e romper com preconceitos estabelecidos a partir da subvalorização de saberes e métodos antigos, passados de geração a geração.

Para discutirmos os saberes tradicionais, é importante ressaltar que a história da humanidade sempre foi marcada pela obtenção e perpetuação de saberes que possibilitaram diferentes povos sobreviverem em contextos geográficos distintos, como, por exemplo, em regiões desérticas, tropicais, polares, dentre outras, o que exigiu da

espécie humana o desenvolvimento e a propagação de conhecimentos que lhe possibilitaram a vida em sociedade.

Assim, diversas culturas geraram diversos saberes que partiam de diferentes métodos para chegar às suas conclusões. Ao longo do tempo, os vários tipos de conflitos fizeram com que algumas culturas sucumbissem a outras, fortalecendo, então, alguns costumes e extinguindo outros, o que deu início aos processos de colonização. Neste trabalho, esses processos serão apresentados com base na compreensão de colonialismo e colonialidade, conforme é discutido por alguns autores, como Oliveira e Candu (2010), Quijano (2007) e Maldonado-Torres (2007).

De forma introdutória, afirmamos que o colonialismo é a relação de dominação de um povo sobre outro, por meios políticos e econômicos e, quando desfeita, rompe esses laços de dominação. Já a colonialidade sobrevive, mesmo com o fim do colonialismo, manifestando-se nos costumes e credos deixados pelos colonos no imaginário dos colonizados. Esta forma de dominação, no entanto, é mais difícil de ser rompida (Maldonado-Torres, 2007).

Ao longo do tempo, alguns povos perpetuaram sua maneira de pensar de forma mais abrangente que outros, por meio dos processos supracitados, extinguindo algumas culturas e colocando outras à beira da extinção. Esse processo de dominação provoca o fim de uma cultura e, conseqüentemente, também a maneira de compreender o mundo. Esse processo é denominado epistemicídio, algo bem perceptível nos dias atuais (Santos, 2007).

O desenvolvimento de saberes sempre foi essencial para a sobrevivência humana, especialmente porque traz consigo a pluralidade cultural e, como apontado na teoria crítica de Feenberg (2010), a tecnologia não pode ser vista apenas como ferramenta, mas como estrutura para modos de vida. Logo, é perceptível a relação do conhecimento de um povo e a sua história em um contexto sociocultural.

Uma das conseqüências diretas do processo de colonização é a extinção de diferentes formas de interpretar o mundo, ou seja, o fim das múltiplas formas de pensar e produzir conhecimento, restando uma única forma para isso. Esse fenômeno é conhecido como monocultura do saber e faz parte de uma série de monoculturas apresentadas pelo pensador Boaventura de Sousa Santos (2007).

Em contrapartida ao processo de colonização, alguns autores, como Frantz Fanon, Catherine Walsh, Walter Dignolo e Boaventura de

Sousa Santos, apresentam o conceito de decolonialidade, que implica a superação do conceito de colonialidade, como é descrito por Walsh, Oliveira e Candau (2018).

Walsh (2009) afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade parte da desumanização e considera as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira; Candau, 2010, p. 24).

Atualmente, a forma dominante de se produzir conhecimento é através do método científico, surgido no Iluminismo como advento do positivismo lógico. Essa forma de pensar emergiu na Europa, em meados do século XIX, e se tornou a principal maneira de validar conhecimentos (Lopes, 1999). Esse modelo global de racionalidade implica negar a racionalidade a qualquer outro pensamento que se apresente com características diferentes, tornando-o, desse modo, um método totalitário (Santos, 2008).

Na atualidade, nota-se que muitos dos saberes tradicionais, ou saberes não científicos, se manifestam em grande parte em comunidades tradicionais, como quilombos, aldeias indígenas, comunidades ribeirinhas, comunidades de fundo de pastos, assentamentos, dentre outras. Tais saberes constituem-se como uma forma de resistência ao brutal processo de colonização que aconteceu no Brasil e de manter determinadas culturas vivas, apesar dos constantes atentados à sua integridade.

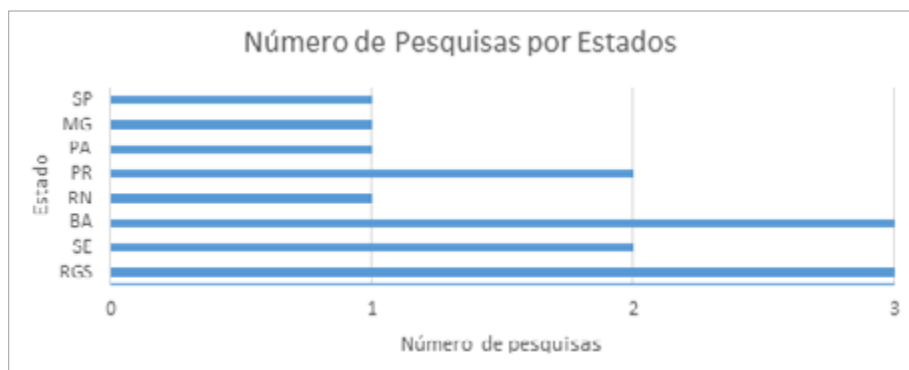
Nesse contexto, trazemos um olhar cuidadoso a essa dinâmica, buscando compreender a necessidade de se estabelecer um diálogo entre o saber científico e o saber tradicional que, em muitos momentos, apresentam conclusões igualmente coerentes, partindo, no entanto, de métodos destoantes do método científico. Além disso, é importante entender como essa realidade afeta ou pode afetar a abordagem docente em sala de aula.

Com isso, esta pesquisa intenciona estudar a relação do ensino das ciências da natureza com as práticas e saberes cotidianos de uma comunidade de assentados da região oeste da Bahia. Tais características tornam este estudo relevante no tocante à escassez de trabalhos nessa área, fato que se comprova por meio de consulta à Biblioteca

Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), na qual foram feitas duas pesquisas, sendo a primeira contendo os descritores: ensino de ciências da natureza, saberes tradicionais e diálogo de saberes. Já a segunda pesquisa continha os descritores: ensino de ciências da natureza, decolonialidade e saberes tradicionais.

Como resultado desses dois momentos, foram encontrados somente 14 (quatorze) trabalhos que dialogam com a proposta desta pesquisa, apenas entre os anos de 2012 a 2022. Desses, 3 (três) aconteceram no estado da Bahia que, assim como o estado do Rio Grande do Sul, compõe as regiões com maior número de pesquisas nesses temas, como mostra o Gráfico 1 a seguir.

Gráfico 1 – Relação do número de pesquisas feitas por estado



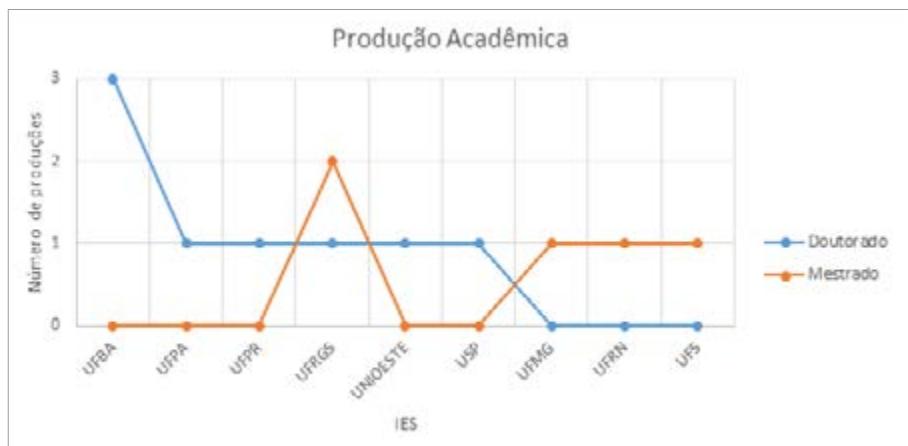
Fonte: BDTD.

Apesar de a Bahia estar entre os estados que mais produziram pesquisas com o tema em questão, isso não significa que estamos com um número satisfatório de trabalhos produzidos nessa perspectiva, visto que, de acordo com os dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no ano de 2017 (último ano de atualização do painel de assentamentos), na Bahia já existiam 691 assentamentos, cobrindo uma área de 2.044.783,26 hectares, que atendia 48.664 famílias.

Esta pesquisa também se justifica pela carência de trabalhos produzidos no estado da Bahia na forma de pesquisa de mestrado. De acordo com os dados obtidos na plataforma BDTD e apresentados no Gráfico 2 acima, nota-se um número pouco expressivo na quantidade de produções acadêmicas de mestrado, em relação aos trabalhos de

doutorado, em especial na Bahia, onde somente doutorados foram produzidos.

Gráfico 2 – Relação tipo de pesquisa por estado e quantidade



Fonte: BDTD.

Desse modo, o presente trabalho se inspira na possibilidade de tornar a prática educativa mais receptiva aos estudantes de baixa renda e distantes de centros urbanos, onde a evasão escolar se expressa de maneira avassaladora, além de reforçar os laços entre a escola e a comunidade de seu entorno, muitas vezes esquecida ou negligenciada.

Tratando-se de uma pesquisa a ser desenvolvida em uma comunidade de poucos moradores, com uma expressiva história de luta e resistência, sem uma história escrita, a pesquisa com inspiração etnográfica possibilita uma maior sensibilidade na obtenção e tratamento dos dados, atingindo, assim, temas tópicos fundamentais para o surgimento e manutenção de saberes tradicionais, vindos de contextos anteriores à formação da comunidade, de outros desenvolvidos na própria comunidade e, ainda, de outros transformados em meio às relações intrassociais fomentadas nesse contexto específico.

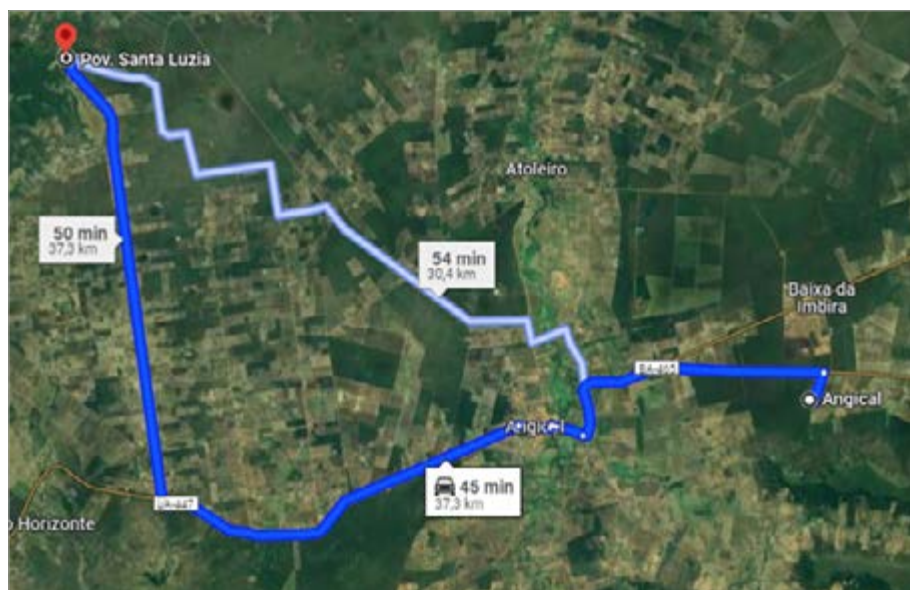
Contexto da pesquisa

A comunidade Santa Luzia é reconhecida como uma área de reforma agrária desde 1986 e fica localizada no município de Angical,

a 37,3 km de sua sede, na região oeste da Bahia, às margens do Rio Grande, onde vivem aproximadamente 145 famílias. Sua história é contada de forma oral, sem registros escritos de sua construção e desenvolvimento, mas preserva, em diversos aspectos, as tradições passadas desde os primeiros moradores da região.

A comunidade tem como principal atividade econômica a agricultura familiar que, apesar de pouco assistida pelos órgãos públicos, persiste como a forma de garantir a sobrevivência desses moradores, em especial através do manejo do gado e de outros animais e do cultivo de mandioca, melancia, dentre outros alimentos. Mas nem sempre foi assim. De acordo com a história oral, a comunidade tinha como principal fonte de renda a pesca que, nos meses da estiagem, entre agosto e outubro, se acentuava, aquecendo a comercialização de diversos utensílios, como as barcas que navegavam naquela região.

Figura 1 — Distância entre Angical e o Assentamento Santa Luzia — BA



Fonte: Google Maps (2024).

No período das cheias, uma grande lagoa se formava nas proximidades do rio e, antes que ele diminuísse sua vazão, os moradores faziam barragens para que a água da lagoa não secasse, prendendo, assim, grandes quantidades de peixes que seriam pescados ao longo

dos dias, garantindo, dessa forma, alimento e mercadorias, estas vendidas ou trocadas por outros tipos de alimentos, roupas e, até mesmo, utensílios domésticos.

Com o passar dos anos, visando diminuir os impactos ambientais causados pelo represamento da água, o Ibama passou a proibir tal prática e, com o assoreamento do rio, o tráfego de embarcações comerciais passou a ser inviável. A prática da pesca dentro da comunidade continua viva, porém em proporções bem diferentes das antigas e restrita aos moradores mais velhos que, ainda hoje, atrelam seu sustento e alimentação a essa prática.

Segundo um morador entrevistado nesta pesquisa, a pesca era muito farta e garantia trabalho por muitos dias; em suas palavras: “Era tanto peixe que a gente fazia um monte grande que quem tava de um lado nem dava pra ver as mulhé limpando os peixes do outro lado”.

Figura 2 — Vista aérea da Lagoa Santa Luzia — BA, 2024



Fonte: Barreiras Desenvolvimento.

Ainda de acordo com a história oral, a comunidade se formou inicialmente através de duas famílias, conhecidas como o “o povo de

Janú” e “o povo de Sé Bigoro”, no território inicialmente chamado de Sertaneja, pertencente à família do Dr. Orlando. Esses primeiros moradores, em torno de cinco pessoas, eram conhecidos como vaqueiros que, além da pesca, criavam gado e tinham a produção do leite como um importante item de subsistência.

Com o passar dos anos, essas famílias foram crescendo e aprimorando suas atividades. Não se tem uma data precisa de quando os primeiros moradores se instalaram no local, mas sabe-se que tudo aconteceu antes de 1972.

Com a chegada de novos moradores e a inatividade dos antigos donos da região, o Incra desapropriou o território no ano de 1986, atribuindo ao local a condição de reforma agrária. De imediato, o medo fez parte da rotina desses moradores, visto que era comum, nesse período, algumas famílias contratarem pistoleiros para assegurar a sua autoridade. Apesar disso, a comunidade conseguiu se formar como assentamento e garantir sua estabilidade, consolidada, dessa maneira, no dia 21 de novembro de 1999, quando foi inaugurada a Associação Comunitária de Santa Luzia.

Atualmente, a comunidade possui uma escola de Ensino Fundamental I, tem suas manifestações religiosas em torno do Cristianismo Protestante e do Catolicismo, e grande parte de seus jovens concluem seus estudos na cidade de Angical e comumente saem, em seguida, para trabalhar nas cidades de Barreiras, Angical ou nos projetos da Companhia de Desenvolvimento dos Vales do São Francisco e Parnaíba (Codevasf).

Hoje a comunidade luta para conseguir melhor assistência médica e o desenvolvimento de projetos ligados à agricultura, visto que, com a desapropriação das terras, uma série de assentamentos e povoados se desenvolveram na região e carecem de maior assistência por parte das lideranças políticas.

Fundamentação teórica

Trazemos os elementos teóricos centrais do desenvolvimento da pesquisa, pela necessidade de eles estarem devidamente postos e compreendidos. Por se tratar de um estudo em uma comunidade tradicional, na qual os saberes tradicionais serão observados e discutidos em uma perspectiva decolonial, desdobraremos nos subtópicos a seguir os temas: Decolonialidade, Cultura, Identidade, Saber Científico e Saber Popular.

Decolonialidade

Diante do mal-estar social no período de guerra na Alemanha, houve a necessidade de um novo paradigma social que emergiu, dando início à Teoria Crítica, inaugurando, assim, na primeira metade do século XX, a Escola de Frankfurt, que visava estabelecer um olhar mais crítico sobre a sociedade. Diferentemente das teorias tradicionais, esta buscava uma práxis, ou seja, uma mudança social na perspectiva emancipatória (Baltar, 2020).

No contexto da Teoria Crítica, os movimentos pós-coloniais têm sido palco de amplo estudo, buscando compreender os processos de colonização de forma problematizadora, no tocante às relações sociais, dando início, dessa forma, ao pensamento decolonial, que visa compreender e desfazer amarras eurocêntricas que estabelecem explícitas e implícitas relações de poder (Baltar, 2020).

Para dar início à compreensão da decolonização, é importante compreendermos primeiramente a relação entre colonialismo e colonialidade. A primeira faz referência à relação de dominação política e econômica estabelecida entre dois povos e é desfeita com a emancipação da nação dominada no processo de descolonização; no entanto, a colonialidade fere a sociedade de forma mais profunda, visto que se refere às relações de poder entranhadas nas raízes da sociedade (Oliveira; Candau, 2010).

Essa relação de dominação, vista sob esses dois aspectos, propõe claras abordagens no tocante às suas consequências sociais e aos possíveis caminhos de emancipação. Quijano (2007) faz uma clara distinção entre esses dois conceitos:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (Quijano, 2007, p. 93).

Essa relação torna-se mais clara quando se compreende que a colonialidade é um advento da modernidade, visto que não é desfeita com a descolonização e é por meio dela que se permite que o conhecimento eurocêntrico seja a forma dominante e universal de produzir conhecimento, subalternizando, assim, todas as outras epistemologias não dominantes, como se observa nas culturas tradicionais latino-americanas (Oliveira; Candau, 2010).

Compreender a relação entre colonialidade e modernidade é tão importante quanto compreender a relação entre colonialidade e colonialismo. Para Mignolo e Linera (2006), a colonialidade e a modernidade são faces da mesma moeda do mundo moderno/colonial capitalista, que carrega uma retórica de salvação e progresso, porém esconde em suas entranhas a opressão, subjugação e pobreza.

O processo da colonialidade pode ser compreendido em três principais momentos. O primeiro, ocorrido na década de 1960, tem como precursor Frantz Fanon (1968), com o livro *Os condenados da Terra*, e Aimé Césaire (1955), com o livro *Discurso sobre colonialismo*, ambos denunciando as formas de dominação e exploração por parte dos europeus e suas colônias no continente africano (Baltar, 2020).

O segundo momento dessa construção se deu na década seguinte, com um de seus principais pensadores, o palestino-estadunidense Edward Said, que, juntamente com colaboradores, deu início ao Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiáticos, pautados na centralidade e dominação, invisibilização e silenciamento de todos que eram entendidos pelos europeus como “outros”, ou seja, não ocidentais (Baltar, 2020).

Na década de 1990, inspirados pelo Grupo de Estudos Subalternos Sul-Asiáticos, surgiu na América Latina o terceiro momento do estudo da colonialidade, o Grupo Latino-americano de Estudos Subalternos, que trazia uma novidade teórica, ou seja, o conceito de “Giro decolonial”, além de radicalizar os conceitos pós-coloniais e aplicá-los à realidade local latino-americana, dando início, desse modo, ao coletivo Modernidade/Colonialidade/Decolonialidade, representado pela sigla M/C/D (Baltar, 2020).

Teóricos do M/C/D categorizam a colonialidade em três aspectos: a colonialidade do poder, do ser e do saber. Cada aspecto desses traz uma dimensão de dominação e submissão ao colonizado. A colonialidade do poder, proposta por Quijano (2007), faz referência à dominação do imaginário, criando no colonizado uma imagem de

subvalorização de sua epistemologia e supervalorização dos modos do colonizador:

Nesse sentido, o colonizador destrói o imaginário do outro, invisibilizando-o e subalternizando-o, enquanto reafirma o próprio imaginário. Assim, a colonialidade do poder reprime os modos de produção de conhecimento, os saberes, o mundo simbólico, as imagens do colonizado e impõe novos (Oliveira; Candau, 2010, p. 19).

Essa mesma concepção de poder está relacionada à raça e cor, estabelecendo mais explicitamente a diferença entre o ocidentalizado e o outro e, de outro lado, atribuindo um *status* de superioridade por meio das relações raciais.

A colonialidade do saber trata do controle da subjetividade do saber, afirmando que todo conhecimento, seja ele filosófico, cultural ou científico, quando não é proveniente do colonizador, refere-se a uma epistemologia arcaica, retrógrada, pertencente ao passado. Na práxis da colonialidade do saber, todo conhecimento não eurocêntrico é passível da invisibilização, folclorização ou negação, distinguindo-se o “primitivo” do “civilizado” nesse processo (Oliveira; Lucini, 2021).

A colonialidade do ser, por sua vez, está além da subjetividade dos significados, indo de encontro ao controle ontológico e resignificando os papéis de gênero e sexualidade. A colonialidade nega aos colonos a condição de pessoa, servindo como fator de manutenção da colonialidade do poder e do saber (Oliveira; Lucini, 2021).

A decolonialidade é, portanto, a compreensão dos processos de colonialidade e a luta contra as relações de poder estabelecidas por meio desta. Trata-se de uma resistência contra-hegemônica de um modo de ver e interpretar o mundo e vai além do resgate e proteção das culturas não ocidentais; trata-se, portanto, de preservar o conhecimento humano e permitir que este continue a florescer, indo além do pensamento abissal proposto pelos colonizadores.

É a partir desses diagnósticos que apresentamos até aqui que podemos pensar como a crítica produzida pelos decoloniais está preocupada em evidenciar os mitos criados pela Modernidade eurocêntrica e reafirmados ao longo do tempo por uma epistemologia também eurocêntrica (Baltar, 2020, p. 31).

O empenho do pensamento decolonial parte de uma concepção da Teoria Crítica e se desenvolve para uma ferramenta de concepção social distante do olhar de subvalorização do colonizador opressor, permitindo a liberdade expressiva e criativa de diferentes povos, sobretudo os povos latino-americanos, africanos e asiáticos.

Considerações finais

As considerações finais desta pesquisa são feitas considerando que ela ainda está em processo, baseadas nas leituras dos textos e observações iniciais feitas na comunidade Santa Luzia. Já percebemos, entretanto, uma real possibilidade de desenvolver um estudo com abrangência suficiente para tornar a pesquisa qualitativa de inspiração etnográfica possível, de modo a trazer contribuições no campo teórico, direcionado às áreas do ensino de ciências da natureza, bem como contribuições textuais à comunidade, visto que, como desdobramento deste trabalho, também será apresentado um texto descritivo da história da comunidade.

No campo educacional, a perspectiva do desenvolvimento de conteúdos em sala de aula negligencia, muitas vezes, os saberes tradicionais que, de maneira geral, não são abordados nos livros didáticos. Porém, com esta produção, tanto os estudantes do Assentamento Santa Luzia quanto aqueles de outras comunidades do entorno, com traços culturais próximos, terão a oportunidade de ser beneficiados pela leitura deste trabalho.

A localidade onde está o assentamento de Santa Luzia apresenta uma grande riqueza histórica e cultural, a qual, ao longo dos anos, tem sido passada de forma oral entre as gerações, constituindo-se, por si só, um importante traço cultural. Mas o fato de poder contribuir com a comunidade ao tornar sua história escrita não anula a importância da transferência oral de suas histórias. Contudo, este texto pode compor um significativo recurso documental sobre a trajetória da comunidade até os dias de hoje, deixando registradas as falas de relevantes membros da comunidade que ainda estão vivos e fizeram parte de processos iniciais da consolidação do espaço como área de reforma agrária.

As próximas etapas da pesquisa consistirão no aprofundamento da história da comunidade por meio das entrevistas e do grupo focal. A entrevista com moradores da comunidade proporcionará o acúmulo de

conhecimentos da comunidade em meio ao seu processo histórico. Essas entrevistas terão como foco principal os moradores mais antigos da comunidade, que acompanharam a construção histórica do local e têm notório saber acerca dos saberes tradicionais da comunidade.

Já o grupo focal nos dará a oportunidade de perceber a forma como a nova geração está recebendo essas informações e como isso tem sido abordado nas escolas, seja de forma direta ou indireta, compondo, ao final da pesquisa, uma leitura do olhar dos jovens sobre o que é cultura e sua importância histórica.

Referências

BALTAR, P. Teoria Crítica sob o olhar da decolonialidade. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 16, n. 31, p. 21-47, 2020.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre Colonialismo**. Florianópolis: Letras Contemporânea, 2010 [1955].

FANON, F. **Os condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. Coloniality and decolonial pedagogy: To think of other education. **Education Policy Analysis Archives**, [S. l.], v. 26, p. 83, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3874. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/3874>. Acesso em: 12 jan. 2026.

FEENBERG, A. Marcuse ou Habermas: duas críticas da tecnologia. In: NEDER, R. (org). **Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**, v. 1 n. 3, 2010. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina/Centro de Desenvolvimento Sustentável – CDS, 2010.

LOPES, A. R. C. **Conhecimento escola: ciência e cotidiano**. Editora da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (EdUERJ), 1. ed., 1999.

MALDONADO-TORRES, N. **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**. El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, p. 127-167, 2007.

MIGNOLO, W.; LINERA, A. G. **Interculturalidad, descolonización del estado y del conocimiento**. Ediciones del Signo, 2006.

OLIVEIRA, E. de S. LUCINI, M. O pensamento decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência. **Boletim Historiar**, v. 8, n. 1, p. 97-115, jan./mar., 2021.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, abr. 2010.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (org.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

SANTOS, B. de S. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Editora Boitempo, 1. ed., 2007.

SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo, SP: Editora Cortez, 2008.

SOBRE OS ORGANIZADORES E AUTORES

Aciléia Cristina Porto Pinheiro

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás. Especialista em Gestão e Organização Escolar pela Unopar. Pós-graduada em Formação docente e práticas pedagógicas no ensino Presencial, Híbrido e a Distância pelo Instituto Casagrande. Formadora do Instituto Anísio Teixeira. Coordenadora Pedagógica na rede estadual de ensino da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em docência e formação de gestores escolares. É pesquisadora do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB.

Aline Ribeiro Pessôa

Professora Adjunta de Língua Inglesa da Universidade Federal do Oeste da Bahia, onde também atua no Programa de Pós-Graduação em Ensino, vinculada à Linha de pesquisa 'Ensino, formação docente e prática pedagógica'. É Graduada em Letras – Inglês pela Universidade de Brasília (UnB), Mestra em Linguística Aplicada pela mesma Universidade e Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS). Seus interesses em pesquisa incluem questões relacionadas ao ensino de línguas, sobretudo inglês como língua estrangeira, e à formação de professores. É membro do Conselho Editorial da revista Horizontes de Linguística Aplicada (UnB) e da Revista Pesquisa e Ensino (UFOB). É líder do Grupo de Pesquisa, cadastrado

no CNPq, Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN). É membro da Associação Brasileira de Linguística Aplicada (ALAB), da Comissão Científica em Ensino de Línguas, da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do Grupo de Trabalho Ensino–Aprendizagem na Perspectiva da Linguística Aplicada, da Associação Nacional de Pós–Graduação e Pesquisa em Letras e Linguística (ANPOLL).

Anatália Dejene Silva de Oliveira

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás na linha de pesquisa Política de Formação de Professores. Mestra em Educação pela Universidade de Brasília na linha Formação de Professores. É Professora associado da Universidade Federal do Oeste da Bahia dos cursos de licenciatura e do Programa de Pós–Graduação em Ensino. Líder do Grupo de Pesquisa: Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente. É coordenadora institucional do PPGE. Coordena o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Possui experiência profissional na gestão da Educação Básica e da Educação Superior. Coordenadora do Programa de Pós–Graduação em Ensino da UFOB. Publicações nas áreas de formação de professoras(es), avaliação da aprendizagem, currículo e Educação Infantil. Foi Pró–Reitora de Graduação e Ações Afirmativas da UFOB (2014–2019). É pesquisadora do grupo de pesquisa Didaktiké da Universidade Federal de Goiás. É membra do Conselho Editorial da Revista Pesquisa e Ensino do PPGE/UFOB.

Anderson Dantas da Silva Brito

Doutor em Educação PPGED/UFRN e Mestre em História – PPGH/UFRN. Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) – CERES/UFRN; Graduado em Educação Física (Licenciatura) – UERN. Com experiência na Educação Básica (Ensino Fundamental, Ensino Médio) e Ensino Superior. Atualmente desenvolve pesquisas nas áreas/temas: Ensino de História e Estágio Supervisionado; Ensino de História, Currículo e Diversidade; Ensino de História Regional e Local nas perspectivas da Diferença e da Inclusão; Práticas de Ensino; Formação de Professores–pesquisadores. É Professor Adjunto III de Ensino de História e Estágio Supervisionado do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É Professor permanente no Programa de Pós–graduação em Ensino e no Programa de Pós–Graduação em História, desenvolvendo atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão na Linha de Pesquisa: Ensino, Memória e Identidade, com orientações concluídas e em andamento em torno de discussões sobre Ensino de História, Identidade, Memória, Diversidade e Interculturalidade, através de temáticas que envolvem currículos, livros didáticos e outros documen-

tos e materiais que fazem parte do contexto da formação docente. Tem experiência na Coordenação do Curso de Licenciatura em História. Atualmente é Coordenador de Área no Subprojeto de História do PIBID/UFOB edições 2022-2024 e 2024-2026. É autor/organizador das obras *Corografia e Produção Espaço-Identitária do Rio Grande do Norte*; *Entre museus e arquivos: contribuições para pesquisas e práticas sobre ensino*; *Memórias de Ensino: Identificações com o lugar de fala docente*; *Memórias de Ensino: Experiências com o lugar de fala docente*; *Memórias de Ensino: Vivências educacionais em tempo de pandemia*; *Objetos da Cultura Material Escolar: memórias, identidades e pertencimentos*. É associado à ANPUH e ABEH.

Beatriz Bomfim de Souza

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Ciências Biológicas pela mesma instituição. Pesquisadora em Educação Ambiental. Atua nas áreas de Educação Ambiental, Ensino de Biologia e Estudos sobre o Cerrado, com ênfase em práticas educativas voltadas à conservação ambiental e à formação científica.

Cláudio Reichert do Nascimento

Licenciado, mestre e doutor em Filosofia pela Universidade Federal de Santa Maria, com período sanduíche na EHESS – Paris e no Fonds Ricoeur. Atua principalmente nos seguintes temas: Fenomenologia e hermenêutica; Filosofia da história e narratividade; Identidade pessoal e narração de si; Filosofia e Ensino; Atualmente é professor Associado da Universidade Federal do Oeste da Bahia e Líder do Grupo de Pesquisa Identidade, cultura e memória. Professor permanente do Programa de Pós-graduação em Ensino. Foi Pró-Reitor de Pós-graduação e Pesquisa da UFOB. Foi Presidente e Vice-presidente da Câmara de Pesquisa, Extensão, Comunicação e Cultura/Conselho Universitário/UFOB. Foi membro da Câmara de Ensino, Assuntos Estudantis e Ações Afirmativas/Conselho Universitário/UFOB. Foi Coordenador da Coordenação Nordeste do Fórum de Pró-reitores de Pesquisa e Pós-graduação (FOPROP) no período de 01/2021 a 09/2023.

Clívio Pimentel Júnior

Licenciado em Ciências Biológicas pela Universidade Federal da Bahia, Mestre e Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. É Professor no Departamento de Biologia e no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. Líder do Grupo de

Estudos e Pesquisas em Políticas de Currículo, Discurso e Educação em Ciências e Pesquisador do grupo de pesquisa Formação em Exercício de Professores. É membro da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), membro do GT 12 – Currículo. Atua na Formação Inicial de Professores, em componentes curriculares como Didática e Práxis Pedagógica de Ciências Biológicas I e II, Metodologias de Ensino de Biologia, Estágios Supervisionados em Ciências Biológicas, Metodologias de Ensino de Ciências Naturais e Ensino das Ciências Naturais. Já atuou em Programas de Formação em Exercício de Professores e Coordenadores Pedagógicos na UFBA. Foi Coordenador de Ensino de Graduação na Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Participou como Docente Orientador no Programa Residência Pedagógica, em subprojetos interdisciplinares (Biologia e Matemática/UFOB) e disciplinares (BIOLOGIA/DBI/UFS). Dedicar-se aos estudos na área de Educação – Políticas de Currículo e Educação em Ciências; (Auto)Biografias e Formação de Professores; Currículo, Cultura e Cotidiano escolar – em perspectivas pós-estruturalistas.

Deijanete Pereira da Silveira Santos

Mestra em Ensino pelo PPGE/UFOB. Graduação em Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos pela Universidade do Estado da Bahia (2009). Especialista em Educação Indígena e Antirracista pela UFRB. Especialista em Docência do Ensino Superior pela FJC; Especialista em Mídias na Educação pela UESB. Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pela UFBA em 2024. Licenciada em História pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Bacharel e Direito pela UNIFASB. Atualmente Assessora Pedagógica da Escola Monteiro Lobato – Objetivo, Unidade de Barreiras; Professora de História e Arte do Colégio Militar Professor Alexandre Leal Costa; Professora Formadora de História da UNEB/UNEAD Campus I – Salvador BA. Professora Formadora do Curso de Pedagogia e do Curso de Pós-Graduação do IFSM (Instituto Federal do sul de Minas Gerais). Possui 5 artigos publicados no Recanto das Letras e cinco capítulos de livro, dois livros físico e dois E-book. Além disso, é membro do grupo Nacional de Direitos Humanos DA BAHIA– REBEDH; participante do grupo de pesquisa – GEPEC/CAECDT: educação do campo, trabalho, contra hegemonia e emancipação humana, da UNEB–Campus I.

Divina Michele Pimentel

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Licenciada em História pela Faculdade Única de Ipa-

tinga. Especialização em Coordenação e Supervisão Pedagógica pela Universidade Cândido Mendes e em Educação do Campo pelo Instituto Federal Baiano. É pesquisadora no grupo de pesquisas: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da UTFPR da Universidade Tecnológica Federal do Paraná e do grupo de pesquisa Makasi: Centro de Estudos da África Centro-Ocidental e da região dos Grandes Lagos da Universidade Federal Fluminense. Tem experiência profissional na área de Biblioteca. Foi assessora na Secretaria Municipal de Assistência Social e Educadora Social no Centro de Referência Especializado de Assistência Social. Trabalhou como técnica social no empreendimento habitacional de casas populares. Docente do quadro efetivo da Prefeitura Municipal de Muquém de São Francisco-BA (2017 até 2022). Gestora escolar do Colégio Estadual do Campo Sidney Mascarenhas (2022 até 2024). Atualmente é técnica pedagógica do Núcleo Territorial de Educação 02- Bom Jesus da Lapa-Ba. É articuladora regional de gestão do Compromisso Nacional Criança Alfabetizada/CNCA da Rede Nacional de Articulação de Gestão, Formação e Mobilização/RENALFA.

Douglas Moreira da Silva

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFOB. Licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Oeste da Bahia. Atualmente, é professor efetivo do magistério da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Foi coordenador da Secretaria de Cultura de Santa Maria da Vitória em 2022. Foi articulador do selo UNICEF e professor substituto no curso de licenciatura em Artes Visuais da UFOB dos componentes curriculares: Desenho, Arte e Cidade e Cidades Fluviais. Fez especialização em Educação em Direitos Humanos, Diversidade, Questões Étnico-Sociais e Raciais pela Faculdade Iguaçu. É pesquisador na área de historiografia da arte do fim do século XIX, relações étnico-raciais, teoria de branquitude, História da Arte, Educação e Gênero.

Edmo Fernandes Carvalho

Licenciado em Matemática pela Universidade Católica do Salvador. Mestre e Doutor em Ensino, Filosofia e História das Ciências - PPGE-FHC pela Universidade Federal da Bahia e Universidade Estadual de Feira de Santana. Docente no Bacharelado Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia no Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos da UFBA. É professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Estudos Interdisciplinares sobre a Universidade - PPGEISU/UFBA. Foi professor permanente no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) e no Mestrado Profissional em Matemática - PROFMAT ambos na UFOB. É líder do Núcleo Interdisciplinar de

Pesquisa, Ensino e Didática das Ciências, Matemática e Tecnologias – NIPEDICMT/UFBA. Tem experiência na Área de Educação Matemática, com pesquisas no campo da Epistemologia Experimental, Antropologia da didática e suas interrelações com a Neurociência Cognitiva e decolonialidades didática e curricular.

Eunícia Almeida de Souza

Mestra pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE-UFOB) da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Vinculada ao grupo de pesquisa estudo, pesquisa e ensino de línguas (GEPELIN), da Universidade Federal de Mato Grosso. Especialista em estudos Linguísticos: Leitura e Produção de Textos. Licenciada em Letras com Habilitação em Português e Literaturas de Língua Portuguesa, ambas pela Universidade do Estado da Bahia. Possui Pós-graduação Lato Sensu em Direito Contemporâneo com Ênfase em Direito Civil e Processual Civil. Bacharel em Direito, ambas pelo Instituto de Educação Superior Unyahna (IESUB), Barreiras-BA. Atualmente é professora de Língua Portuguesa e Redação nos anos finais do Ensino Fundamental na rede municipal de Barreiras.

Evelynne Azevedo

Professora Adjunta de História da Arte da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – ART/ UERJ, onde também é professora do Programa de Pós-graduação em História da Arte – PPGHA. Foi recentemente contemplada com a bolsa de Jovem Cientista da FAPERJ. Foi duas vezes Professora visitante na Università degli studi della campania Luigi Vanvitelli, em Nápoles na Itália. Realizou o pós-doutorado em Arqueologia no Museu de Arqueologia e Etnologia, MAE/USP. É doutora em Arqueologia pelo Programa de Pós-graduação em Arqueologia do Museu Nacional da Quinta da Boa Vista da Universidade Federal do Rio de Janeiro – MN/UFRJ durante o qual realizou estágio PDSE na Universidade “La Sapienza” de Roma. Possui mestrado em História da Arte pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, graduação em História pela Universidade Federal Fluminense – UFF e em Artes com habilitação em História da Arte pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Sua pesquisa dedica-se a pensar o trânsito de ideias, materiais, artistas e obras na Antiguidade segundo uma abordagem da História da Arte Global.

Felipe Ribeiro Ramos

Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Pedagogo da Universidade do Estado da Bahia – Campus IX. A pesquisa de mestrado se vincula à li-

nha Ensino, memória e identidade. Membro da Comissão de Autoavaliação e Planejamento Estratégico do PPGE. Atuou como coordenador do Projeto Gestão da Aprendizagem da Diretoria de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas Educacionais – Fundação Getúlio Vargas.

Givaédina Moreira de Souza

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Pedagogia (1998) e em Biologia (2009). Especialista em Administração e Supervisão Escolar (1998). Coordenadora do Polo UAB. Professora vinculada à Secretária de Estado da Educação da Bahia. É formadora das Ações do Programa Pacto pela Educação na Secretaria de Educação da Bahia, especificamente junto ao Núcleo Territorial de Educação da Bacia do Rio Grande – Barreiras–BA. É formadora territorial do Instituto Anísio Teixeira (IAT–BA). Experiência em gestão educacional e gestão escolar. Experiência na docência do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Experiência em formação docente em programas da SEC–BA e do MEC. É membra da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e da Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM). É pesquisadora do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB.

Isabel Cristina Gomes Silva

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Especialista em Gestão Pública Municipal pela Universidade Estadual do Piauí e em História e Cultura Afro– Brasileira pela Faculdade Rio Sono. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí e em História pela Faculdade de Ciências da Bahia e pela Universidade Federal do Piauí. Atualmente é docente da Rede Estadual de Educação do Piauí e Rede Estadual de Educação da Bahia. Integrante do Grupo de Estudos, Pesquisas e Extensões Esperança Garcia da UESPI (GEPEG/UESPI/CNPq). Fundadora e curadora do grupo de leitura Ler o Brasil: um olhar à negritude. Pesquisas na área de Educação, com ênfase em Ensino de História e de História e Cultura Afro–Brasileira, Educação Antirracista, Educação e debates sociais.

Ítalo Anderson Rodrigues Martins

Licenciado em Física e mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino, ambos na Universidade Federal do Oeste da Bahia. É pesquisador nas áreas de decolonialidade, física experimental, ensino, fractalidade, transição de fase e cultura. Atualmente é professor

de Física na Secretaria de Educação do Estado da Bahia, no Colégio Estadual de Tempo Integral Aparício José da Silva no município de Angical-BA, e também no Colégio São José. É fundador, coordenador e docente do Curso Pré-Vestibular Foco.

Janete Oliveira Lopes Nascimento

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Especialista em Educação Especial – Formação Continuada de Professores para o Atendimento Educacional Especializado – AEE pela Universidade Federal do Ceará. Licenciada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. Graduada em Pedagogia com ênfase em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professora de Língua Portuguesa do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia, lotada no Colégio Estadual Aparício José da Silva, município de Angical-BA. É professora especialista do Centro Municipal de Estudo, Formação e Atendimento Educacional Especializado Dr. Renato Gonçalves no município de Barreiras-BA.

Jenilza Rodrigues dos Santos

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia e em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual de Santa Cruz. Atualmente é coordenadora pedagógica da rede municipal de ensino de Barreiras-BA. Fez especialização em Gestão Escolar, Orientação Educacional e Coordenação Pedagógica. Possui experiência no magistério da Educação Básica há mais de 20 anos. Atuou como colaboradora na Feira Literária de Barreiras, na construção da Proposta Curricular Municipal e participou de diversos projetos em parceria com ABAPA, IFBA e Projeto ALI.

João Caetano de Souza

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciado em Letras-Português e Espanhol pela Universidade Estadual do Tocantins. Licenciado em Normal Superior pela Universidade Estadual do Piauí. Fez especialização em Literatura e Língua Portuguesa e Gestão Educacional. É professor de Língua Portuguesa no quadro efetivo da Secretaria Municipal de Educação de Baianópolis-BA. É tutor municipal do Programa de Formação pela Escola (FPE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. É coordenador municipal do Programa de Formação de Professores, Gestores e Coordenadores Pedagógicos das Escolas do

Campo (FORMACAMPO) da Universidade Estadual do Sudoeste Baiano. É professor do Ensino Médio na área das linguagens, vinculado ao quadro efetivo da Secretaria da Educação do Estado da Bahia no Colégio Estadual do Campo Veronildo Mendes Pereira, Distrito de Lagoa Clara, Baianópolis-BA.

José Francisco dos Santos

Doutor em História da África pela Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa (2011). Atualmente é docente Adjunto da Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Trabalha com as áreas de de Histórias das Áfricas/Cultura Afro-brasileira. Docente permanente do PPGE/UFOB, PPGCHS/UFOB e PPGH/UFOB. Membro do Conselho Editorial da Revista Sul/Sul do Programa de Ciências Humanas e Sociais e da Revista de História 29 de Abril do Programa de Pós-Graduação em História da UEM, coordena o grupo de pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais voltado à Infância e Juventude em Portugal, Angola, Brasil e Moçambique.

Josenilce Rodrigues de Oliveira Barreto

Doutora em Filologia e Língua Portuguesa, mestra em Estudos Linguísticos, especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura e Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas. Professora Adjunta de Língua Portuguesa, lotada no Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (UFMT) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (UFOB). Líder do Folium – Grupo de Estudos de Crítica Textual e do Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas (GEPELIN/UFOB). Sócia efetiva da Associação Brasileira de Linguística (ABRALIN) e do Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste (GELNE). É vice-diretora do Centro das Humanidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É vice coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Kelli Consuêlo Almeida de Lima Queiroz

Doutora em Educação pela Universidade de Brasília na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação (2014). Mestrado em Educação pela Universidade de Brasília na área de Políticas Públicas e Gestão da Educação (2008). Mestrado em Ciências da Educação pela Universidade Internacional de Lisboa (2005). Graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB (1994). Em sua trajetória profissional acumulou ampla experiência na Educação Básica e na educação superior. Atualmente é professora associada da

Universidade Federal do Oeste da Bahia em cursos de graduação – licenciaturas e no Programa de Pós-Graduação em Ensino. Líder do grupo de Pesquisa “ políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente”. Em suas produções acadêmicas prioriza temáticas no campo das Políticas Públicas Educacionais, Gestão e Avaliação Institucional.

Layson Gabriel Brito Silva

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Foi representante discente no Colegiado do PPGE-UFOB. Atuou como coordenador da cadeira de Relações Étnico-Raciais da gestão do Centro Acadêmico de Pedagogia Paulo Freire-CAped. Fez parte do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Inclusiva a partir de Vygotsky-GEPEIVYG. Participou do grupo de pesquisa “A escola inclusiva, possibilidades para o trabalho pedagógico”. Tem interesse nas áreas da educação especial, educação inclusiva, educação para liberdade segundo a ótica de Paulo Freire, estudos sobre a teoria histórico-cultural segundo Vigotski e a construção racial. Escreveu sobre como as religiões de matriz africana são abordadas na educação pública.

Liane Santana Santos do Nascimento

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino na Universidade do Oeste da Bahia, vinculada à linha de pesquisa Ensino, Memória e Identidade. Fez especialização em Educação Infantil pela Universidade do Estado da Bahia e Gestão Educacional, Neuroeducação e Psicopedagogia na instituição: Centro Universitário Maurício de Nassau Recife. É licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. É licenciada em Letras pelo Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes-Letras pela Faculdade Regional de Filosofia, Ciências e Letras. É professora de Língua Portuguesa no Ensino Médio do quadro efetivo da Secretaria do Estado da Bahia, lotada no Colégio Estadual de Tempo Integral José Marcelo Silveira Mariani, Cotegipe-Ba. É pesquisadora nas áreas de Letras e Linguística com tema relacionado aos Neologismos em texto literário.

Luana Oliveira de Carvalho

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Fez especialização em Gestão e Supervisão Escolar pelo Instituto Superior de Teologia Aplicada e em Educação Inclusiva e especial: Atendimento Educacional Especializado – AEE, pela Faculdade IMES. É licenciada em Filosofia pela Faculdade de Ciências da Bahia. É licenciada em Pedagogia pela Universidade Fede-

ral do Piauí. É professora do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia no Ensino Médio na área de Ciências Humanas, com ênfase em Filosofia. É Presidente do Colegiado Escolar. É professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental na Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-BA. Tem ampla experiência no trabalho com projetos estudantis literários, científicos e culturais. Conquistou dois prêmios de primeiro lugar – 2016 e 2017 –, referentes à produção de vídeos educativos estudantis em concursos promovidos pela Secretaria Estadual da Bahia. É pesquisadora nas áreas de Ensino de Filosofia, Ciberespaço, Filosofia da Educação, Cultura Digital, Cultura Juvenil, Avaliação da Aprendizagem e Atendimento Educacional Especializado.

Luciana Pereira Camacam

Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. É mestra em Ensino pelo PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É Licenciada em Ciências Biológicas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Fez licenciatura em Educação do Campo na Universidade do Estado da Bahia, Gestão e também Educação Ambiental; Supervisão e Orientação Educacional e Ciências Biológicas. É professora da Educação Básica do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia no município de Paramirim-BA. Tem experiência na área de Biologia I, com ênfase em Biologia Geral. Possui experiência na formação de professores pelo Instituto Anísio Teixeira no curso de Aperfeiçoamento em Ciências Naturais e coordenação de Educação de Jovens e Adultos para o Ensino Fundamental. Foi diretora de escola na rede estadual de ensino. Foi tutora no curso de graduação de Biologia pela FTC. É pesquisadora do grupo de pesquisa Currículo e Formação Docente, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB).

Manan Terra Cabo

Doutora e Mestra em História e Crítica da Arte pelo Programa de Pós-graduação em Artes e Cultura Contemporânea da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Atualmente, é Professora Adjunta na Universidade Federal do Sul da Bahia. É docente colaboradora do PPGE/UFOB. Experiência docente nos cursos de Artes Visuais e Publicidade e Propaganda. Tem experiência em cargos de gestão acadêmica, como a coordenação do Colegiado de Artes Visuais. Possui sólida experiência na área de História da Arte, com ênfase em teoria da percepção, fundamentos da linguagem visual, mercado de arte, curadoria e as intersecções entre arte, moda e consumo. Atuou também como coordenadora de exposições e gestora de projetos culturais e de merchandising estratégico para grandes empresas.

Marcos André Teles Luna Oliveira

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFOB. Fez especialização em Educação Matemática pela UNYAHNA. É licenciado em Matemática pela Universidade do Estado da Bahia. É licenciado em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz. É licenciado em Normal Superior pela Universidade do Estado do Piauí. É professor de Matemática da Rede Municipal de Ensino de Riachão das Neves-BA e de Barreiras-BA. É pesquisador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Matemática e Ensino de Matemática da Universidade Federal do Oeste da Bahia.

Maria Adilma Vilela de Almeida

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Fez especialização em Supervisão Educacional pela UNIVERSO. É bacharel em Direito pela Unyahna. Tem ampla experiência no magistério da Educação Básica, com ênfase em gestão escolar e coordenação pedagógica. É professora concursada da rede municipal de ensino de Barreiras-BA. É escritora. Publicou o livro “Crônicas de Mima”. Participa de encontros de formação de professores (inicial e continuada) com a temática das Sequências Didáticas para o ensino de gêneros orais e escritos na escola.

Maria Beatriz de Farias dos Santos

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Professora do Ensino Fundamental no Serviço Social do Comércio (SESC-BA). É Coordenadora Pedagógica no Ensino Médio na Escola Sesi Unidade Barreiras-BA. Foi Professora da Educação Básica no município de Riachão das Neves-Bahia. Técnica da Coordenação do setor de Educação Infantil na Secretaria de Educação do Município de Riachão das Neves-Bahia. É pesquisadora do grupo de pesquisa GEPELIN – Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Língua Portuguesa

Mayara Soares de Melo

Doutora em Educação em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências (PPGEduC/UnB). Mestra em Ensino de Ciências pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências (PPGEC/UnB). Licenciada em Química pela Universidade de Brasília. Professora da área de Ensino de Química na Universidade Federal do Oeste da Bahia. Docente permanente do Programa de Pós-Graduação em Ensi-

no da UFOB. É vice-líder do grupo de pesquisa Diálogos Formativos em Educação em Ciências da UFOB e membro da Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC). Desenvolve pesquisas sobre: divulgação científica; educação científica e direitos humanos; currículo integrado; processo ensino-aprendizagem de ciências e formação de professores.

Martta Veracy Silva Vilaça do Nascimento

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia. Fez especialização em Planejamento e Gestão Educacional e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia. É professora do quadro efetivo da Educação Básica, em exercício da docência, na rede municipal de Cotegipe e rede estadual de ensino da Bahia. É professora de Língua Portuguesa nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Tem experiência em gestão educacional, gestão escolar, coordenação pedagógica, formação de gestores e formação de professores. É pesquisadora do grupo de pesquisa intitulado Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB.

Meire Fabíola Andrade Pignata Silva

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual da Bahia. Fez especialização em Psicologia Educacional pela Faculdade Integrada de Patos. Fez especialização em Orientação Educacional pela UNIVERSO. Fez especialização em Formação Docente e Práticas Pedagógicas no Ensino Presencial, Híbrido e EaD pela UniAmérica. É Coordenadora Pedagógica com mais de 12 anos de experiência atuando nas redes Privada, Municipal e Estadual de Ensino. Atualmente é Coordenadora Pedagógica da Secretaria Estadual de Educação da Bahia. É pesquisadora do grupo de pesquisa intitulado Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB.

Micheli Oliveira Fraga dos Santos

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Docente da Escola do Serviço Social da Indústria (Sesi-SP). Durante o mestrado foi da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB). Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação, Religião, Cultura e Saúde

(GEPERCS) e integrante do grupo de pesquisa Sistemas de Proteção e Garantia dos Direitos Humanos e Sociais voltado à Infância e Juventude em Portugal, Angola, Brasil e Moçambique. Tem estudos nas áreas de identidade, diferença, relações étnico-raciais, infância e cultura.

Nozilma Leocádia Barbosa Magalhães

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. Fez especialização em Docência do Ensino Superior; em Ensino de Química; em Tecnologia Educacional. Desenvolve estudos e trabalhos na área de Humanidades com ênfase em educação étnico-raciais. É professora nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Tem experiência como coordenadora da Escola Municipal Dom Ricardo Josef Weberberger em Luís Eduardo Magalhães-Ba. É coordenadora pedagógica na Escola Amábílio Vieira dos Santos.

Pedro Gomes Júnior

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É membro do Grupo de Pesquisa GEPELIN – Grupo de Estudo, Pesquisa e Ensino de Línguas, cadastrado no CNPq. Fez especialização em Metodologia do Ensino de História pelo Centro de Ensino Superior Dom Alberto. Fez especialização em Língua Brasileira de Sinais pela Associação Educacional Unyahna. Licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Cidade Verde. Licenciado em História pela UFBA, 2015. É docente do Ensino Médio do quadro efetivo da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Rayane Catiuce Vilastro Alves

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino – PPGE da Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB, tendo como orientador o prof. Dr. Anderson Dantas da Silva Brito, para a produção da dissertação intitulada O Ensino de História Local nos atuais currículos de Licenciatura em História na Bahia: protagonismos e silêncios na formação docente. A respectiva pesquisa está vinculada à Linha de pesquisa 2: Ensino, Memória e Identidade. Pós-Graduada em Metodologia do Ensino de História – FAVENI; Graduada em Licenciatura em História – UFOB; Desenvolve pesquisas nas áreas de Ensino de História Local e Currículos. Organizadora do livro: Memórias de ensino: vivências educacionais em tempo de pandemia (2025).

Rosimaria Barbosa de Oliveira Moura

Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE-UFOB) na Linha de Pesquisa: Ensino, Memória e Identidade. Possui Pós-graduação Lato Sensu em História e Cultura Afro-brasileira pela FINOM e em Metodologia do Ensino de História pela FAVENI. Graduada com licenciatura plena em História (2014) e em Pedagogia-Hab. Educação Infantil e Séries Iniciais (2008) ambas pela Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professora de História no Ensino Fundamental (Anos Finais) na rede municipal de Barreiras. Preceptora de estágios supervisionados e práticas de ensino, Supervisora do Subprojeto de História do PIBID/UFOB (ciclo 2024-2026) e atua na Formação de Professores da etapa do Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais). Tem experiência no desenvolvimento de materiais didáticos, oficinas pedagógicas e projetos educacionais. É criadora do site museu virtual de Barreiras-BA, autora e organizadora do ebook/livro: Memórias de Ensino: Vivências educacionais em tempo de pandemia (2025). Dedicar-se a pesquisas sobre Ensino de História, Estágios Supervisionados, História Local, Currículo e Formação de Professores.

Simone Dourado da Silva Giaretton

Mestranda em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Licenciada em Pedagogia e em Estudos Sociais pela Universidade do Estado da Bahia. Fez especialização em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal da Bahia. Fez especialização em Psicopedagogia pela UNYAHNA. É professora aposentada do quadro efetivo da rede Municipal de ensino de Barreiras-BA. É professora da rede Estadual de ensino de Bahia. Atuou como docente nas redes privadas e públicas da Educação Básica e como Coordenadora Pedagógica. Atualmente, exerce o cargo de vice-diretora do Centro Juvenil de Ciência e Cultura de Barreiras-BA. Possui experiência de trabalho do Núcleo Territorial de Educação (NTE11), órgão vinculado à Secretaria de Educação do Estado da Bahia. É membro do grupo de pesquisa Políticas Educacionais, Trabalho Escolar e Profissionalização Docente da UFOB.

Tatiana Cristina Oliveira Andrade

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. Fez especialização em Língua. Linguística e Literatura pela Faculdade de Ciências da Bahia. Licenciatura em Letras pela Universidade do Estado da Bahia. É professora de Língua Portuguesa na Educação Básica, efetiva na Secretaria do Estado da Bahia. É professora do quadro efetivo na rede municipal

da Secretaria Municipal de Educação. Tem experiência na área de Letras, com ênfase em Letras, como também em gestão administrativa e pedagógica escolar. Atua principalmente nos seguintes temas: língua, linguagem, literatura, leitura, produção textual, cultura, educação, valores, talentos e arte.

Thiago Ramos Ferreira Oliveira

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É técnico administrativo em educação no cargo de técnico em audiovisual na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Tem experiência na área de Arte e Comunicação, com ênfase em Cinema e Audiovisual, atuando principalmente nos seguintes temas: Curadoria, Direção de fotografia, Cinema e Educação, Formação Audiovisual, Interculturalidade Crítica.

Uillian Trindade Oliveira

Pós-doutor pelo Programa Institucional de Pós-Doutorado da Faculdade de Educação da USP. Doutor em Educação e Linguagem Visual, Mestre em Educação e licenciado em Artes Visuais pela Universidade Federal do Espírito Santo. É pedagogo pela MULTIVIX. É especialista em Educação Inclusiva e Diversidades. É Professor Adjunto da Universidade Federal do Espírito Santo. Coordenador do curso de Artes Plásticas da UFES. Coordenador de Gestão- PIBID. É docente colaborador no Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFOB, na linha Ensino, Memória e Identidade. Professor colaborador no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Arte, Comunicação e Territorialidades da UFOB, na linha Cultura, Arte e Memória. Foi Coordenador do Colegiado do curso de Licenciatura em Artes Visuais da UFOB. Foi membro do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos da UFOB. É membro do Observatório da Formação de Professores no Âmbito do Ensino de Artes. Autor do livro *Bons encontros com Frans Krajcberg e Gilles Deleuze: história de vida, processo de criação, arte-educação*. Organizador e autor no livro *Arte, criança; infância e o grafismo infantil*.

Vagner Rodrigues Sales

Doutorando em Agroecologia e Desenvolvimento Territorial pela UNEB, com estudos em Educação do/no Campo. Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É licenciado em Pedagogia pela Universidade de Santo

Amaro e Bacharel em Enfermagem pela Faculdade de Tecnologia e Ciências. Fez especialização em Urgência e Emergência pela UNIGRAD-FASU; em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, em Transtorno do Espectro Autista pela UNIGRAD-FASU; em Psicomotricidade e Neuropsicomotricidade; em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica e em Atendimento Educacional Especializado-AEE pelo Instituto Rhema Neuroeducação; e também em Promoção da Saúde na Escola pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. É diretor de escola na rede municipal de ensino de Barreiras-BA.

Valney Dias Rigonato

Doutor, mestre e licenciado em Geografia pelo Instituto de Estudos Socioambientais da Universidade Federal de Goiás. Realizou o doutorado Sanduíche na Escola Superior de Negócios e Empreendedorismo na Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. É professor do curso de Geografia e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É líder do grupo de pesquisa Educação Geográfica, Diálogos de Saberes e Cerrado. É pesquisador do grupo de pesquisa: Identidade, Cultura e Memória, ambos cadastrados no CNPq/UFOB. Foi tutor do PET Humanidades (2019-2025). É Coordenador do Curso de Licenciatura em Geografia. Coordena o Laboratório de Ensino, Pesquisa e Extensão em Geografia Escolar. É bolsista de Apoio Técnico em Extensão no País, categoria A. Nos últimos anos desenvolve atividades de ensino, pesquisa e extensão na sobre Ensino de Geografia, Educação Ambiental e Geografia Sociocultural, principalmente, dos territórios vividos, das resiliências climáticas e das r-existências das comunidades tradicionais diante do agroenergias negócios nos Cerrados baianos e, mormente, no MATOPIBA.

Vera Regiane Brescovici Nunes

Doutora em Ciências da Religião e mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Fez especialização em Arte-Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. É licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia. É licenciada em Artes pelo Centro Universitário Claretiano. Coordenou o Curso de Arte do PARFOR – Plataforma Freire na Universidade do Estado da Bahia. Atualmente é professora adjunta na Universidade Federal do Oeste da Bahia no Curso de Artes Visuais, trabalhando com os componentes curriculares: Prática de Ensino, Fundamentos da Arte-Educação e Estágio Supervisionado. É diretora do Campus de Santa Maria da Vitória da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É docente colabo-

radora do Programa de Pós-Graduação em Ensino da UFOB e docente permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Arte, Comunicação e Territorialidades da Universidade Federal do Oeste da Bahia. É Coordenadora do subprojeto de Artes do PIBID. Foi docente da Educação Básica na rede municipal de ensino e na rede privada. Tem experiência no ensino superior como docente em diferentes IES.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Abordagem qualitativa 9, 15, 21, 46, 124, 219

Análise de conteúdo 8, 20, 116

Análise de dados 7, 11, 22, 56, 61, 68, 69, 74, 76

Análise de Discurso 57

Análise documental 11, 12, 13, 18, 56, 63, 64, 65, 105, 108, 115, 232, 236, 243

Atendimento educacional especializado 95, 98, 110

Atividade Complementar 104

B

Base Nacional Comum Curricular 61, 76, 114, 126, 188, 236, 243, 258

Branquitude 217, 246, 247, 255, 256, 257, 279

C

Ciberespaço 55, 191, 193, 198, 201, 202, 203, 204

Cinema 170, 209, 215, 216, 218

Cinema e Educação 290

Colonialidade 59, 206, 218, 270

Conhecimento 6, 7, 8, 9, 11, 13, 14, 16, 22, 24, 38, 46, 54, 57, 62, 70, 71, 75, 78, 79, 84, 85, 94, 95, 105, 106, 114, 115, 118, 122, 133, 134, 138, 139, 140, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 168, 171, 172, 176, 180, 181, 182, 187, 188, 191, 192, 193, 198, 200, 201, 202, 204, 206, 210, 211, 213,

214, 217, 220, 223, 228, 233, 237, 238, 239, 244, 249, 250, 251, 252, 257, 262, 263, 270, 271

Cultura 8, 46, 48, 49, 51, 60, 72, 119, 164, 170, 173, 182, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 209, 212, 216, 217, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 229, 231, 235, 240, 243, 249, 254, 257, 261, 262, 273, 277, 282, 288, 290

Cultura digital 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204

Cultura juvenil 191, 192, 196, 197, 198, 200, 201, 203

D

Decolonialidade 31, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 213, 214, 215, 216, 217, 218, 263, 264, 271, 273, 282

Diretores escolares 101, 109

Docente 8, 22, 53, 54, 56, 58, 61, 64, 66, 70, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 92, 105, 106, 107, 109, 111, 117, 126, 165, 177, 229, 263, 275, 281, 283, 286, 289, 291, 292

E

Educação 5, 6, 7, 9, 21, 22, 23, 24, 45, 51, 55, 59, 61, 63, 65, 71, 72, 75, 76, 77, 79, 84, 88, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 117, 118, 119, 126, 129, 132, 141, 159, 164, 165, 166, 169, 171, 188, 189, 191, 212, 218, 219, 225, 229, 230, 231, 236, 237, 238, 243, 245, 249, 250, 252, 253, 254, 257, 258, 259, 261, 273, 275, 276, 278, 279, 280, 281, 282, 284, 285, 286, 287, 288, 290, 292

Educação do Campo 65, 71, 72, 113, 118, 279, 285

Educação escolar 9, 22, 92, 93, 94, 95, 96, 100, 104, 108, 231, 235

Educação para as Relações Étnico-Raciais 45, 243

Embranquecimento 4, 245

Ensino 2, 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 21, 47, 48, 49, 51, 58, 61, 71, 76, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 125, 126, 129, 130, 131, 132, 133, 139, 141, 162, 164, 165, 167, 168, 170, 171, 175, 178, 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 189, 191, 195, 198, 204, 211, 212, 214, 215, 216, 217, 220,

221, 222, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 242, 244, 248, 249, 250, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 263, 264, 272, 275, 280, 282, 285, 287, 290, 291

Ensino de Arte 249, 256

Ensino de História 4, 231

Entrevista 19, 23, 46, 56, 63, 193, 219, 272

Epistemologia Experimental 131, 140, 280

Escola 6, 21, 22, 48, 51, 62, 65, 66, 71, 72, 88, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 113, 114, 117, 118, 119, 124, 127, 132, 164, 168, 176, 179, 206, 211, 217, 220, 221, 223, 224, 225, 228, 232, 235, 239, 243, 265, 268, 273, 284, 285, 287, 291

Escrita 84, 130, 131, 169, 173, 175, 176, 182, 184, 186, 189, 193, 252, 265, 272

Estado do Conhecimento 6, 14, 15

Estágio de docência universitária 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90

Estudantes 6, 13, 51, 72, 78, 80, 84, 85, 86, 88, 92, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 108, 120, 123, 125, 132, 136, 137, 161, 162, 169, 170, 171, 173, 174, 176, 178, 180, 182, 184, 186, 187, 188, 195, 206, 216, 220, 221, 223, 225, 228, 236, 237, 239, 261, 265, 272

Estudo de caso 15, 24, 76

F

Filosofia 4, 191

Formação 5, 6, 7, 9, 11, 13, 21, 22, 49, 52, 56, 61, 71, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 94, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 110, 111, 112, 117, 118, 123, 126, 132, 160, 161, 162, 164, 165, 167, 169, 174, 176, 178, 182, 185, 186, 188, 196, 199, 212, 213, 216, 229, 236, 240, 241, 243, 244, 249, 250, 251, 255, 256, 265, 275, 281, 285, 287, 288

G

Gestão educacional 91, 92, 93, 95, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 179, 281, 288

Gestão escolar 109, 160, 182, 281, 287, 288

Grupo focal 18, 20, 63, 64, 66, 69, 272, 273

H

Hibridismo cultural 48

História 24, 51, 58, 126, 211, 212, 213, 217, 229, 232, 233, 234, 235, 236, 238, 239, 241, 242, 243, 244, 248, 252, 253, 254, 255, 257, 258, 279, 280, 281, 283, 286, 289, 292

I

Identidade 8, 47, 58, 60, 65, 88, 89, 94, 112, 114, 192, 194, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 203, 204, 208, 215, 217, 218, 222, 224, 230, 234, 235, 244, 245, 246, 247, 252, 259, 269, 281, 288

Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 51, 102

Inteligência coletiva 192, 198, 200, 201, 202

Interculturalidade crítica 205

Investigação 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 15, 16, 17, 21, 23, 24, 46, 47, 55, 58, 62, 63, 64, 65, 68, 72, 74, 76, 81, 115, 120, 125, 129, 130, 131, 133, 136, 182, 219, 232

J

Juventude 197, 198, 201, 202

L

Lei nº 10.639/2003 244

Lei nº 13.722/2018 4, 159

Leitura 7, 15, 65, 75, 82, 83, 109, 116, 122, 139, 169, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 182, 184, 186, 187, 189, 206, 207, 210, 214, 220, 225, 227, 228, 229, 235, 257, 272, 273, 281, 290

Letramento racial crítico 4, 219

Léxico 3, 113, 120

Literatura afro-brasileira e africana 220, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229

Livro Didático 253, 254, 258

M

Mito da democracia racial 234

Modernidade 59, 206, 217, 218, 233, 239, 259, 270

N

Novo Ensino Médio 118, 126

Núcleos de significação 20, 61, 62, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75

P

Pesquisa participante 15, 217

Política 49, 53, 63, 64, 65, 67, 68, 69, 70, 71, 94, 99, 100, 102, 104, 105, 107, 108, 109, 119, 170, 193, 207, 210, 212, 214, 216, 218, 230, 231, 232, 234, 235, 251, 253, 254, 258, 269

Prática pedagógica 61, 65, 70, 71, 80, 84, 117, 180, 188, 205, 213, 224, 275

Práxis pedagógica 206, 217

Professor 19, 38, 63, 71, 79, 80, 84, 86, 87, 89, 90, 97, 112, 117, 119, 122, 125, 132, 134, 135, 138, 141, 161, 178, 180, 181, 185, 187, 229, 249, 277, 279, 282, 283, 286, 291

Programa Nacional do Livro Didático 253, 254

Q

Questionário 11, 20, 46, 55

R

Racismo 47, 53, 54, 208, 219, 220, 221, 222, 223, 224, 225, 228, 231, 232, 236, 237, 239, 241, 244, 247, 254, 255, 256, 258, 259

Representações Sociais 45, 46, 54

S

saberes docentes 85, 87

Saberes populares 4, 261

Saberes tradicionais 261, 263, 264, 265, 268, 272, 273

Salas de Recursos Multifuncionais 97, 98, 99, 111

Sociedade 45, 48, 49, 62, 75, 93, 104, 119, 122, 161, 173, 174, 179, 182, 184, 186, 187, 192, 194, 195, 198, 199, 200, 201, 204, 209, 211, 212, 220, 221, 222, 224, 226, 227, 228, 232, 233, 235, 237, 238, 239, 240, 241, 242, 246, 247, 249, 251, 255, 262, 269

T

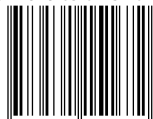
Teoria Antropológica do Didático 4, 129

trabalho 9, 10, 11, 14, 22, 53, 56, 57, 58, 68, 71, 72, 74, 75, 78, 79, 80, 84, 85, 87, 89, 92, 93, 94, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 112, 114, 115, 116, 118, 119, 122, 125, 133, 139, 161, 162, 164, 169, 170, 171, 177, 180, 183, 188, 192, 205, 206, 215, 216, 217, 219, 220, 221, 228, 229, 232, 236, 237, 239, 240, 243, 261, 262, 265, 267, 269, 272, 284, 285, 290

V

Variação linguística 171

ISBN 978-65-6115-167-2



9 786561 151672